

# **SELBSTQUALIFIZIERUNG DURCH SCHEITERN**

Eine qualitative Untersuchung mit Darmstädter Grundschullehrerinnen

## **DISSERTATION**

Zur Erlangung des Grades einer Doktorin oder eines Doktors  
der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Thomas Manfred Bürger aus Augsburg

Darmstadt

April 2004

Erstgutachter: Prof. Dr. Karl Zenke (PH Ludwigsburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Josef Rützel (TU Darmstadt)

„Man macht im Leben viele Fehler, aber trotzdem gelangt man am Ende dorthin, wo man sein soll.“

James Casey

## Dank

Mein Dank gilt zuerst meiner Frau Stefanie Noack-Bürger, die mich in zahlreichen Gesprächen und mit ihrem Interesse begleitet hat. Ihr widme ich diese Arbeit.

Danken möchte ich Herrn Prof. Dr. Karl Zenke für die gründliche Betreuung meiner Arbeit und seine konstruktive Kritik und vielfältigen konkreten Hilfen, aber vor allem für die Motivation, das schwierige Unterfangen nicht aufzugeben,

Prof. Dr. Josef Rützel und seinem Doktorandenkolloquium an der TU-Darmstadt, in dem ich meine Gedanken vortragen und diskutieren konnte, Schulleiterin Annette Krämer, die mich bestärkt hat, eine Beurlaubung in Anspruch zu nehmen,

Dr. Zinn, der mich in die professionelle Gesprächsführung eingewiesen hat und nicht zuletzt den elf Interviewpartnerinnen, deren Namen hier selbstredend ungenannt bleiben müssen.

# Inhaltsverzeichnis

<b><u>0.</u></b>	<b><u>EINLEITUNG</u></b>	<b>8</b>
<b><u>1.</u></b>	<b><u>LEITTHEORIE UND HYPOTHESEN</u></b>	<b>12</b>
<b><u>1.1.</u></b>	<b><u>Theoretische Grundlegung</u></b>	<b>12</b>
<b><u>1.2.</u></b>	<b><u>Erwartungen und Fragestellungen</u></b>	<b>18</b>
<b><u>2.</u></b>	<b><u>ZUR METHODIK DER UNTERSUCHUNG</u></b>	<b>21</b>
<b><u>2.1.</u></b>	<b><u>Qualitative Untersuchung</u></b>	<b>21</b>
<b><u>2.2.</u></b>	<b><u>Die Interviewfrage</u></b>	<b>26</b>
<b><u>2.3.</u></b>	<b><u>Rahmenbedingungen</u></b>	<b>29</b>
<u>2.3.1.</u>	<u>Juristische Absicherung</u>	29
<u>2.3.2.</u>	<u>Auswahl der Informanten</u>	30
<u>2.3.3.</u>	<u>Kontaktaufnahme</u>	31
<u>2.3.4.</u>	<u>Technische Hilfen</u>	33
<u>2.3.5.</u>	<u>Interviewdauer und -ort</u>	34
<b><u>2.4.</u></b>	<b><u>Der Interviewablauf</u></b>	<b>35</b>
<u>2.4.1.</u>	<u>Personenbezogener Fragebogen</u>	37
<u>2.4.2.</u>	<u>Stimulierung der Erzählung</u>	38
<u>2.4.3.</u>	<u>Aufrechterhaltung der Erzählung</u>	38
<u>2.4.4.</u>	<u>Nachfragen</u>	40
<u>2.4.5.</u>	<u>Bilanzierungsphase</u>	41
<u>2.4.6.</u>	<u>Transkription</u>	42
<b><u>2.5.</u></b>	<b><u>Analyseparameter</u></b>	<b>44</b>
<u>2.5.1.</u>	<u>Phänomen</u>	45
<u>2.5.2.</u>	<u>Ursächliche Bedingungen</u>	47
<u>2.5.3.</u>	<u>Kontext</u>	47
<u>2.5.4.</u>	<u>Aufgaben des Lehrers</u>	50

2.5.4.1.	<a href="#">Lehren</a> .....	52
2.5.4.2.	<a href="#">Erziehen</a> .....	53
2.5.4.3.	<a href="#">Beurteilen</a> .....	55
2.5.4.4.	<a href="#">Beraten</a> .....	57
2.5.4.5.	<a href="#">Innovieren</a> .....	58
2.5.5.	<a href="#">Bewältigungsstrategien</a> .....	59
2.5.6.	<a href="#">Konsequenz</a> .....	62
2.5.7.	<a href="#">Zusammenfassung</a> .....	64
<b>3.</b>	<b><a href="#">PRÄSENTATION DER INTERVIEWS</a>.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „A“</a> .....</b>	<b>67</b>
3.1.1.	<a href="#">Scheitern an der Arbeitsverweigerung</a> .....	68
<b>3.2.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „B“</a>.....</b>	<b>75</b>
3.2.1.	<a href="#">Scheitern an der Arbeitsverweigerung</a> .....	75
<b>3.3.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „C“</a> .....</b>	<b>79</b>
3.3.1.	<a href="#">Scheitern an elterlichen Ansprüchen</a> .....	80
<b>3.4.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „D“</a> .....</b>	<b>91</b>
3.4.1.	<a href="#">Scheitern an der Schulleitung</a> .....	92
<b>3.5.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „E“</a>.....</b>	<b>99</b>
3.5.1.	<a href="#">Scheitern an den Anforderungen der schulpraktischen Ausbildung</a> .....	99
3.5.2.	<a href="#">Scheitern an elterlicher Passivität</a> .....	106
<b>3.6.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „F“</a>.....</b>	<b>114</b>
3.6.1.	<a href="#">Scheitern an der Schulleiterin</a> .....	114
<b>3.7.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „G“</a> .....</b>	<b>118</b>
3.7.1.	<a href="#">Scheitern an den Entscheidungen der Schulrätin</a> .....	119
<b>3.8.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „H“</a> .....</b>	<b>130</b>
3.8.1.	<a href="#">Scheitern an der Passivität des Kollegiums</a> .....	131
3.8.2.	<a href="#">Scheitern an der Schulleitung</a> .....	135
<b>3.9.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „K“</a> .....</b>	<b>136</b>

3.9.1.	<a href="#">Scheitern an der Arbeitsverweigerung</a>	137
3.9.2.	<a href="#">Scheitern am Schülerverhalten</a>	141
<b>3.10.</b>	<b><a href="#">Interviewpartnerin „L“</a></b>	<b>146</b>
3.10.1.	<a href="#">Scheitern an elterlichen Interventionen</a>	147
<b>3.11.</b>	<b><a href="#">Interviewpartner „M“</a></b>	<b>156</b>
3.11.1.	<a href="#">Scheitern am eigenen Leitbild</a>	156
<b>4.</b>	<b><a href="#">ANALYSEN</a></b>	<b>164</b>
<b>4.1.</b>	<b><a href="#">Berufsbiographie</a></b>	<b>165</b>
4.1.1.	<a href="#">Alter und Verweildauer im Beruf</a>	166
4.1.2.	<a href="#">Familienstand</a>	167
4.1.3.	<a href="#">Schulwechsel</a>	168
4.1.4.	<a href="#">Aktivitäten</a>	169
4.1.5.	<a href="#">Studium</a>	169
<b>4.2.</b>	<b><a href="#">Ursachenanalyse</a></b>	<b>171</b>
4.2.1.	<a href="#">Lehren</a>	172
4.2.2.	<a href="#">Erziehen</a>	176
4.2.2.1.	<a href="#">Bemühen um professionelle Hilfe</a>	179
4.2.3.	<a href="#">Beurteilen</a>	182
4.2.4.	<a href="#">Beraten</a>	184
4.2.4.1.	<a href="#">Selbstqualifizierung versus Resignation</a>	187
4.2.5.	<a href="#">Innovieren</a>	192
4.2.5.1.	<a href="#">Bedrohung der professionellen Identität</a>	194
4.2.5.2.	<a href="#">Selbstbestimmung braucht Solidarität</a>	196
<b>4.3.</b>	<b><a href="#">Exkurs: Hauptschule</a></b>	<b>198</b>
<b>5.</b>	<b><a href="#">KRITISCH- KONSTRUKTIVE DISKUSSION DER ERGEBNISSE</a></b>	<b>207</b>
<b>5.1.</b>	<b><a href="#">Ausgangsthese und erste Konsequenzen</a></b>	<b>207</b>
5.1.1.	<a href="#">Steigerung der Komplexität durch Reduktion</a>	208
5.1.2.	<a href="#">Systemlogik und Selbstqualifizierung</a>	209

<b><u>5.2.</u></b>	<b><u>Diskussion im Horizont mäeutischer Pädagogik</u></b>	<b>210</b>
5.2.1.	<u>Position der mäeutischen Pädagogik</u>	210
5.2.2.	<u>Leitziele mäeutischer Pädagogik</u>	214
<b><u>5.3.</u></b>	<b><u>Lehreraufgaben im Horizont mäeutischer Pädagogik</u></b>	<b>215</b>
5.3.1.	<u>Lehren: individuelle Aneignungsprozesse arrangieren</u>	215
5.3.1.1.	<u>Didaktische Defizite</u>	216
5.3.1.2.	<u>Fokus auf die Lerngruppe</u>	219
5.3.2.	<u>Erziehen: Produktive Selbsttätigkeit fördern</u>	221
5.3.2.1.	<u>Erziehungsschwierigkeiten</u>	224
5.3.2.2.	<u>Schulkritische Denkanstöße</u>	226
5.3.3.	<u>Beurteilen: Lehrer als Lernhelfer</u>	227
5.3.3.1.	<u>Mangel an Deutungskompetenz</u>	229
5.3.3.2.	<u>Defizitorientierte Schülerbeurteilung</u>	232
5.3.4.	<u>Beraten: Freiheit des Schülers respektieren</u>	233
5.3.4.1.	<u>Fokussierung auf die Eltern</u>	235
5.3.4.2.	<u>Mangel an symmetrischer Gesprächsführung</u>	236
5.3.5.	<u>Innovieren: Rahmenbedingungen sichern</u>	239
5.3.5.1.	<u>Gefährdung der Selbst- und Mitbestimmung</u>	239
5.3.5.2.	<u>Solidarität als Problem</u>	241
<b><u>6.</u></b>	<b><u>RESÜMEE</u></b>	<b>243</b>
<b><u>7.</u></b>	<b><u>ANHANG</u></b>	<b>254</b>
7.1.	<u>Brief an Darmstädter Grundschulen</u>	254
7.2.	<u>Vorlage: Omnibus für die befragten Lehrerinnen</u>	256
7.3.	<u>Interviewtext</u>	257
7.4.	<u>Literaturverzeichnis</u>	278
7.5.	<u>Versicherung</u>	308

## 0. Einleitung

Aus Schaden wird man klug und aus Fehlern lernt man. Hinter diesem Alltagswissen steckt die Hypothese, dass kritische Lebensereignisse dauerhafte Einstellungen und Haltungen verändern könnten. Entgegen dieser Behauptung führt der entstandene Schaden aber unter Umständen zu nachhaltigen, schwerwiegenden Krisen. Diese können Hilflosigkeit und Traumata nach sich ziehen. Das Gegenteil der Alltagsweisheit träte ein, hilfreiche Lern- und Entwicklungschancen aus einer Krise würden vergehen.

Dass Schaden unter Umständen nicht klug macht, wurde in den letzten Jahren im Bereich der Burnout- Forschung bei Lehrern in einer Vielzahl von Veröffentlichungen dargelegt<sup>1</sup>. In dieser Arbeit soll jedoch dieses Alltagswissen der Aufhänger einer eingehenden Untersuchung werden die der Frage nachgeht, ob und wie krisenhafte Erfahrungen für Qualifizierungsprozesse genutzt werden können.

Anlass, mich mit dieser Frage zu beschäftigen, war die Ausdifferenzierung eigener beruflicher Kompetenzen als Grundschullehrer. Der Erwerb eines professionellen Handlungsrepertoires ist mir dabei nicht ohne grenzwertige, kritische Erfahrungen gelungen. Zugleich fiel mir auf, dass die eigenen Erfahrungen des Scheiterns in und außerhalb des Klassenzimmers mein Verständnis von der Tätigkeit eines Grundschullehrers nachhaltig beeinflussten. In diesem Sinne hat mein berufliches Misslingen Haltungen und Einstellungen zum Arbeitsplatz Grundschule verändert. Langfristig wurde damit ein fortlaufender Qualifizierungsprozess eingeleitet, der zur beruflichen Entwicklung und zum Erwerb hilfreicher Kompetenzen und Einstellungen



beigetragen hat. In der Folge fragte ich mich, ob Kolleginnen und Kollegen ähnliche Qualifizierungsprozesse auf der Grundlage von kritischen beruflichen Ereignissen machen.

Die Aufarbeitung der neueren Lehrerforschung zeigt, dass im Verfolg der Frage, wie denn Lehrer ihren beruflichen Qualifizierungsprozess rekonstruieren, welchen Stellenwert sie dabei Ausbildung und eigener Berufspraxis geben, berufliche Krisen keine spezifische Bedeutung gefunden haben. So verwundert es nicht, dass dem „Scheitern“ im Kontext von beruflicher Qualifizierung bisher keine eigene Untersuchung gewidmet ist. Allenfalls wurden zur Bedeutung des beruflichen Scheiterns Vermutungen geäußert, wie es bei Diethelm WAHL, Franz E. WEINERT, Günther L. HUBER heißt: „Unsere erste Vermutung über das Zustandekommen der Störungen in der Klasse geht also dahin, dass Frau L. durch das Scheitern vieler pädagogischer Maßnahmen "hilflos" geworden ist, das heißt die Motivation verloren hat, neue Anstrengungen zu unternehmen und alternative Lösungen zu erproben... ." (1997<sup>6</sup>, 88) Die Autoren vermuten allerdings im Scheitern kein Potenzial für Selbstqualifizierung.

Ausgehend von der zentralen Annahme des Konstruktivismus, dass Professionalität auch im Lehrerberuf wesentlich als Resultat laufender Selbstreflexion und Selbstveränderung anzusehen ist, wollte ich untersuchen, wie Grundschullehrerinnen ihr „Scheitern“ auf den Begriff bringen, in welcher Weise sie sich damit auseinandersetzen und ob sie und wenn ja, welche Konsequenzen sie aus dem „Scheitern“ für ihre berufliche Selbstqualifizierung ziehen.

Das empirische Material wurde über intensive Einzelinterviews gewonnen, wie sie von Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN (1996) in ihrer Grounded Theory für die qualitative Sozialforschung vorgeschlagen wurden.

---

<sup>1</sup> Siehe u.a. van DICK, Rolf 1999, BAUER, Karl-Oswald und Michael KANDERS 1998; FARBER, Barry A. 1991; BEHRENS, Reinhard 1986

Bei der systematischen Auswertung folge ich der Struktur, wie sie von Philipp MAYRING (1990, 52) entwickelte wurde. Aus diesem Konzept heraus konnte ich die Analyseparameter für die Interviewtranskripte gewinnen.

Die Ergebnisse der Analysen ließen dann eine Diskussion der hier verhandelten Selbstqualifizierungsprozesse zu. Diese sind bewusst als kritisch- konstruktiver Versuch angelegt, weil nicht bewertende Urteile, sondern Impulse für eine förderliche Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Lehrern im Umgang mit Scheitern gefunden werden sollte. Die pädagogischen Kategorien für die Diskussion ließen sich aus dem Konzept der mäeutischen Pädagogik gewinnen. Ich verstehe meine Untersuchung nicht als empirische Arbeit im engeren Sinne, so als wollte ich versuchen, Hypothesen in der Konfrontation mit Daten aus der Wirklichkeit zu diskutieren. Im Kern geht es mir vielmehr um eine heuristische Studie, deren roter Faden die pädagogisch- systematische Reflexion von Lehrerhandeln auf der Grundlage der Darstellungen befragter Kolleginnen und Kollegen ist. Heuristisch deshalb, weil ich davon ausgehe, dass aus dieser pädagogisch-systematischen Reflexion eine Reihe von interessanten Fragestellungen für weiterführende Untersuchungen gewonnen werden können.

So gliedert sich die Arbeit wie folgt:

Im ersten Kapitel referiere ich die zugrunde liegende Leittheorie des Konstruktivismus. Im Hinblick auf das Untersuchungsvorhaben erscheint mir dieses Theoriekonzept besonders geeignet, weil hier dem Scheitern eine Qualifizierungsoption zugesprochen wird.

Im zweiten Kapitel wird das methodische Vorgehen der Studie auf der Basis der Grounded Theory erläutert und das Analyseinstrumentarium vorgestellt. In Kapitel drei der Arbeit wird das Interviewmaterial präsentiert. Dies bildet das Zentrum der Studie. Im darauf folgenden Kapitel vier sollen in einem

synoptischen Vergleich Strukturen eruiert werden. In einem anschließenden Exkurs werden auch Erfahrungen aus der Hauptschule als Triangulation ausgewertet, um eine weitere Perspektive auf den Gegenstand der Selbstqualifizierung zu eröffnen. In Kapitel fünf schließt die Arbeit mit kritisch-konstruktiven Reflexionen und möglichen Konsequenzen.

Ich schreibe in dieser Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen. Um den Text leicht lesbar zu gestalten, verwende ich hin und wieder auch nur eine der beiden Geschlechtsformen.

## 1. Leittheorie und Hypothesen

### 1.1. Theoretische Grundlegung

Als Leittheorie für diese heuristische Arbeit dient der Konstruktivismus. Dieser erkenntnistheoretische Ansatz geht davon aus, dass es vor allem die kritischen Ereignisse sind, die die wesentlichen Impulse für Veränderungen liefern. So heißt es etwa bei Paul WATZLAWICK: „Im Scheitern einer Hypothese über die Wirklichkeit erfahren wir, dass diese Hypothese falsch ist.“ (1988, 34)

Die Vertreter des Konstruktivismus benennen dabei drei Bedingungen: Alle Systeme seien autopoietisch, selbstreferenziell und operational geschlossen. Hinter diesen drei Begriffen stehen folgende Vorstellungen: Autopoiesis beschreibt die „zirkuläre Selbstproduktion“ oder „Selbstorganisation“ eines Systems. D.h., dass alle Operationen des Systems ausschließlich im System erzeugt und mit diesem verknüpft werden können. Zugleich dienen diese dazu, dass das System erhalten bleibt (Niklas LUHMANN 2002, 109). Nach Ansicht der beiden chilenischen Biologen Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela (1987, 100, 112) gilt, dass sinnverarbeitende Systeme sich stets selbst organisieren. Autopoietische Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie „selbstreferenziell“ sind. Das meint, dass sie zur Aufrechterhaltung ihrer Organisation ausschließlich auf die eigenen Strukturen zurückgreifen können. In diesem Sinne ist zunächst kein Input oder Output möglich. Das bedeutet aber, dass durch diese „Selbstreferenz“ Informationen „der Umwelt“ nicht beliebig zum System hinzugefügt werden können. Vielmehr erzeugt das System die Information, die es benötigt, innerhalb der eigenen kognitiven Prozesse. Niklas LUHMANN und Karl Eberhardt SCHORR schreiben: „Sie (die Systeme)

erzeugen die Elemente, aus denen sie bestehen, durch Relationierung der Elemente, aus denen sie bestehen.“ (1982, 44) Dieser Selbstbezug bedeutet operationale Geschlossenheit. D.h., das System reproduziert sich aus den eigenen Operationen und kann auf seine Umwelt ausschließlich mittels interner Verhaltensweisen reagieren. So gibt es viele psychische Systeme, die mit Gedanken und Gefühlen operieren. Aber das einzelne psychische System kann immer nur an das eigene Bewusstsein anschließen und erhält seine Existenz durch diese eigenen gedanklichen Operationen. Treffen psychische Systeme aufeinander, besteht wegen der operativen Geschlossenheit keine Option, direkten Kontakt aufzunehmen. Kurz: Gedankenübertragung ist nicht möglich. Die Gedanken und Gefühle sind nur dem eigenen sinnverarbeiteten System zugänglich. Damit zwei psychische Systeme in Kontakt treten können, müssen diese im sozialen System agieren, d.h. miteinander kommunizieren.

Gilt die Annahme der Autopoiesis, der Selbstreferenz und operationalen Geschlossenheit, dann bedeutet dies, dass alle Erkenntnis als systemimmanenter Konstruktionsprozess verstanden werden muss. D.h. die Wirklichkeit wird vom Beobachter erzeugt. Heinz VON FOERSTER schreibt: „Die Umwelt, die wir wahrnehmen, ist unsere Erfindung.“ (1993, 26) Dies meint, dass jeder sich sein eigenes Konstrukt von der Welt schafft. Wissen kann damit kein Abbild einer gegebenen Welt sein.

Nun stellt sich die Frage, wie das Wissen anderer Systeme in das bereits bestehende „operational geschlossene“ System integriert werden kann. Der Begründer des Konstruktivismus Ernst von GLASERSFELD meint, dass Wissen aktiv aufgenommen und aus der eigenen Erfahrung heraus abstrahiert werden muss: „Wissen wird vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut. Die Funktion der Kognition ist adaptiv und dient der Organisation der Erfahrungswelt, nicht der Entdeckung der ontologischen

Realität“ (Ernst von GLASERSFELD 1996, 48). D.h., alles das, was das System an Operationen zur Verfügung hat, basiert auf der Aktivität interner Operationen. Da nun Wissen von jedem psychischen System selbst aufgebaut werden muss und nicht direkt importiert werden kann, muss eine entsprechende Aktivierung eingeleitet werden. Dies geschieht durch Diskrepanzen zwischen den antizipierten Erwartungen und den tatsächlichen Erfahrungen. Solche Verstörungen werden zunächst durch Überraschungen oder Enttäuschungen ausgelöst, die Konstruktivisten als „Perturbation“ (P.= Verwirrung, Störung) bezeichnen. Ernst von GLASERSFELD sieht es folgendermaßen: „Die Aktivität erzeugt dann ein Ergebnis, welches der Organismus seiner Erwartung zu assimilieren versuchen wird. Ist er dazu nicht im Stande, dann entsteht eine Perturbation“ (1997, 117). Konstruktivisten sind zugleich der Auffassung, dass jeder, der sich perturbieren lässt, in die Lage versetzt wird, Neues, Verunsicherndes, und Innovatives in seine je eigenen, „eigensinnigen“ bestehenden Strukturen einzubauen. Denn die entstandene Krise zwingt zum Verzicht auf die gewohnte Routine und die vertrauten Konzepte. Die Ökonomie der erworbenen Handlungsschemata ist gestört. Ein Ungleichgewicht ist ausgelöst. Diesen Widerstand gegen bisher subjektiv gültige Annahmen kann der Handelnde als Scheitern erleben. Eine gelungene Metapher für das „aus der Balance geraten“ wählt Karl POPPER. Er schreibt: „Wenn wir auf eine unerwartete Stufe treffen... zeigt uns (diese) erst, dass wir erwarteten, eine ebene Fläche anzutreffen.“ (1972/1993, 357)

Dabei klären die erlebten Perturbationen, d.h. Irritationen, Erwartungsenttäuschungen oder krisenhafte Erfahrungen zunächst nur, was im Handlungsfeld keine Aussicht auf Erfolg hatte. Die Störungen geben darüber Aufschluss, dass die antizipierten Intentionen und die gebrauchten Maßnahmen in der aktuellen Situation nicht mehr gangbar, nicht „viable“ sind. Schließlich zeigt die Perturbation auch an, dass die Umwelt nicht beliebig manipulierbar ist.

Soll beispielsweise im sozialen System Kontakt hergestellt werden, ist es nötig, dass die systemeigenen Verbindlichkeiten, beispielsweise die Sprache, eingehalten werden.

Das Scheitern an einer Situation kann also zu einer entscheidenden Wende im Umgang mit bisher gültigen Entwürfen führen. Werden ursprüngliche Schemata vernachlässigt, eröffnet dies die Chance für den Erwerb neuer Handlungsstrategien. Durch Perturbation wird quasi ein lebenslanges, kontinuierliches Evaluieren der selbst geschaffenen Konstrukte von der Welt angeregt. D.h., solange es zwischen dem System und der Umwelt zu perturbierenden Interaktionen kommt, besteht die Möglichkeit der Modifikation (Horst SIEBERT 1999, 85, 87f., 188).

Allerdings gelingt die Assimilation nur dort, wo ähnliche Schemata im System vorliegen, d.h., wo Assoziationen an bereits vorhandenen Strukturen möglich sind. Insofern ist eine beliebige Addition von vereinzelt Wissensbeständen ausgeschlossen. Kommt es zu einer Modulation bisheriger Konstrukte, bei welchem das Wissensnetz umgebaut und erweitert wird, spricht man vom „Reframing“ (Horst SIEBERT 1999, 200). Allerdings findet das „Reframing“ bestehender Strukturen immer nur für das einzelne System und nie gleichzeitig für mehrere Systeme statt. Jedes psychische System konstruiert sich, wie bereits beschrieben, sein eigenes psychisches Konstrukt.

Reframing beschreibt die bewusste Auseinandersetzung mit der Krise. Dies gelingt dadurch, dass die kritische Situation reflektiert wird. Dabei gilt es, Aspekte zu finden, die bisher nicht berücksichtigt wurden. Um nicht bewältigte Aufgaben in Zukunft kompetent und routiniert meistern zu können, kommt es darauf an, anschließend entsprechende Einstellungen zu verändern. Unter Umständen müssen vorhandene Kompetenzen ausdifferenziert und neue erworben werden. Das Reframing ist dann abgeschlossen, wenn die Person der Ansicht ist, dass die eigenen Schemata und Vorstellungen mit der subjektiven

Erlebniswelt harmonisch verbunden, also ohne Perturbation bleiben. Ziel eines lernfähigen Systems ist es, die vorhandenen kognitiven Strukturen in ihrer Komplexität zu steigern, um weitere Perturbationen zu vermeiden. Dabei gilt, dass, je differenzierter ein Handlungsschemata ist, desto mehr besteht die Aussicht, multioptionale Lösungen für komplexe Situationen bereitzustellen. Auf eine Formel gebracht: Perturbationen sorgen für Komplexitätssteigerung des Systems.

Konstruktivisten sehen also einen direkten Zusammenhang zwischen einer massiven Störung, wie sie durch Erfahrungen des Scheiterns ausgelöst werden und dem aktiven Erwerb viabler Kompetenzen. Das System, was nach außen autopoietisch, selbstreferenziell und operational geschlossen auftritt, wird quasi durch die Krise von sich aus aktiv. In diesem Modell wird die Lernmotivation darauf verkürzt, dass Personen nicht lernen, um eine vorgegebene Welt kennen zu lernen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass das System mit hoher intrinsischer Motivation versucht, eine aufgetretene Störung zu integrieren.

Entsprechend der vorangegangenen Überlegungen müssten Personen, die in eine berufliche Krise geraten sind, hohe Aktivität zeigen. Jede Störung müsste Anlass sein, diese durch Reframingprozesse zu kompensieren. In diesem Sinne müsste in der Folge eines kritischen Ereignisses, jeder Betroffene bereit sein, hilfreiche Maßnahmen zu entwickeln. Auf dem „Weg der Selbsthilfe“ müssten Schemata erworben werden, die helfen, dass ähnliche Situationen in absehbarer Zukunft störungsarm gelingen (Niklas LUHMANN 2002, 44ff.).

Peter SCHNEIDER hat in Anlehnung an den Konstruktivismus das Modell der „Selbstqualifizierung“ für den allgemeinen beruflichen Kompetenzerwerb konsequent weiter entwickelt. Nach seiner Auffassung gelingt Selbstqualifizierung direkt am Arbeitsplatz, also in der Auseinandersetzung mit den Hindernissen, die in Arbeitsabläufen auftreten. Der aktiv Handelnde



erweitert dabei seine Kompetenzen so, dass insgesamt eine Verbesserung der Strukturen erreicht wird. Er erläutert die Grundprinzipien in seinem Handbuch: "Kokoss" - kontinuierliche und kooperative Selbstqualifikation" (1998, 13/ 124). Nach diesem Modell wird Selbstqualifizierung dort nach außen sichtbar, wo der Mitarbeiter seinen eigenen Lernprozess

- selbständig plant, durchführt und kontrolliert,
- - kontinuierlich erneuert und weiterentwickelt,
- - kooperativ organisiert,
- - in den Arbeitsprozess integriert.

Der Begriff des Planens verlangt einen Vorgang bewusster Reflexion. Ist der Handelnde sich seiner Tätigkeit bewusst, agiert er nicht intuitiv, sondern kontrolliert. Dieses geplante, durchgeführte und kontrollierte Handeln verlangt zugleich eine Distanz zur eigenen Tätigkeit. Aus der selbstreflektierten Betrachtung der eigenen Tätigkeit folgt ein anhaltender Prozess der Veränderung und Regulierung von Handlungsabläufen. Dadurch werden Interventionen, Irritationen und Störungen als hilfreiche Perturbation dechiffriert und ermöglichen einen veränderten Fokus. Schließlich wird unter Umständen eine erneute Qualifizierung notwendig, um die veränderten Bedingungen und Betrachtungsweisen in das bisherige Handlungskonzept integrieren zu können. Daraus eröffnen sich in dessen Folge neue, veränderte Handlungsalternativen.

Ähnliche Vorstellungen werden auch in Bezug auf die Entwicklung der beruflichen Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer diskutiert. Ewald TERHART (1999 a, 28) gebraucht einen vergleichbaren Begriff: „Teacher development can and has to be initiated, fostered, and facilitated from outside - but in the end it is a process of self-development or profession-related self-cultivation. “

Die Konsequenzen, die sich aus den begrifflichen und theoretischen Überlegungen für die Untersuchung stellen, bilden die Grundlage für die vorliegende Studie. Die forschungspraktische Aufgabe soll nun im folgenden Abschnitt erörtert werden.

## 1.2. Erwartungen und Fragestellungen

In Anlehnung an den Konstruktivismus und die Vorstellungen von Perturbation und Reframing gehe ich von der Annahme aus, dass berufliche Selbstqualifizierung auf der Grundlage kritischer Ereignisse möglich ist. Solche kritischen berufsbiographischen Erfahrungen können mit der eigenen Schulzeit, dem Studium und dem Referendariat beginnen. Entscheidend scheint aber vor allem die praktische Berufstätigkeit zu sein. Die Untersuchung ist entsprechend in drei Schritte gegliedert: Zum einen sollen Lehrerinnen und Lehrer nach kritischen beruflichen Ereignissen gefragt, schildern, warum sie gescheitert sind. Zum anderen ist zu erwarten, dass diese kritischen Ereignisse Irritationen erzeugen. Diese Irritationen sind zu erkunden. Schließlich interessiert mich, welche selbstqualifizierenden Prozesse zur Bearbeitung der beruflichen Krise eingeleitet wurden. Dieser Dreischritt soll im Folgenden erörtert und vertieft werden:

### ◆ Artikulation des subjektiv empfundenen Scheiterns

Zu einer beruflichen Krise kann es durch wenigstens zwei Faktoren kommen. Zum einen kann die Ursache in der eigenen Person liegen, d.h. es fehlt das entsprechende Wissen oder die notwendigen Fähigkeiten, ein Problem adäquat zu lösen. In diesem Fall besteht bei der Person ein „Kompetenzdefizit“. Zum anderen kann die betroffene Person auch der Ansicht sein, dass das Problem durch das eigene Handeln nicht bearbeitet werden kann, weil der externe

Rahmen eine Lösung im gewünschten Sinne blockiert. Dann besteht eine „Kompetenzstörung“ (BELSCHNER, Wilfried und KAISER, Peter 1995<sup>3</sup>, 175/177). LUHMANN und SCHORR erklären die Ursache für solcherart Kompetenzstörungen im Erziehungssystem durch das Vorhandensein eines „Technologiedefizits“. Das pädagogische Handeln im Erziehungssystem sei dadurch gekennzeichnet, dass ihm verbindliche Standards und kontrollierbare Verfahren fehlen. Die Schwierigkeit besteht also darin, dass in der konkreten Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen eine Vielzahl von Handlungssträngen und –alternativen zusammenlaufen, für die keine mehr oder weniger gesicherten Handlungskonzepte verfügbar scheinen. Josef RÜTZEL formuliert entsprechend: „Notwendige Eingriffe in ... Lernprozesse sind weder sachlich noch zeitlich voll planbar, sie müssen situativ gestaltet werden.“ (1995, 288) Da aber die Folgen des pädagogischen Handelns nicht antizipierbar, die Kausalzusammenhänge nie wirklich in ihrer Komplexität erfassbar sind, unterliegt das Lehrerhandeln immer auch der Möglichkeit des Misslingens. Auf der Grundlage dieser Vorannahme interessiert mich, welche kritischen beruflichen Ereignisse von Grundschullehrerinnen präsentiert werden. Zunächst werden dadurch die nicht bewältigbaren Aufgaben dieser Lehrer sichtbar. Eventuell kann von dorthier reflektiert werden, inwieweit ein Kompetenzdefizit oder eine Kompetenzstörung vorliegt.

♦ Kritische Reflexion persönlicher Handlungsziele

Im Sinne des zuvor referierten Konstruktivismus erwarte ich zweitens, dass kritische berufliche Ereignisse irritieren. Durch die Perturbation wird zunächst sichtbar, wo ein routiniertes Handlungsrepertoire nicht mehr ausreicht. Durch die berufsbiographische Krise sollten die Lehrer angehalten sein, ihre bisherigen Vorstellungen und Ziele in Frage zu stellen.

◆ Ausdifferenzierung professioneller Kompetenzen durch  
Selbstqualifizierung

Schließlich enthält die Perturbation drittens die Chance anschließender Selbstqualifizierung. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre beruflichen Aufgaben nicht problemlos und befriedigend bearbeiten können und sie dies irritiert, müssten die massiven Störungen dazu führen, dass sie ihre Konstruktionen verändern oder aufgeben (Reframing). Dabei stellt sich die Frage, welchen Wert diese Erlebnisse bei der persönlichen Reflexion und der sich daraus ergebenden Veränderung des eigenen Verständnisses der schulpädagogischen Aufgabe haben. Als Folge dieser Reflexion könnten dann Qualifizierungsbedürfnisse entstehen. Entsprechende Aktivitäten könnten dazu führen, dass weitere hilfreiche Kompetenzen erworben werden. So erwarte ich, dass Lehrer nicht nur Defizite feststellen, sondern auch von Qualifizierungsmaßnahmen berichten. Sollte dies nicht erfolgen, so vermute ich, dass sie zumindest solche Vorhaben avisieren. Damit könnte gezeigt werden, dass sich Lehrer tatsächlich in einem fortlaufenden Qualifizierungsprozess befinden. Zugleich würde dies ein Hinweis darauf sein, dass Lehrer an der Ausdifferenzierung ihrer Kompetenzen interessiert sind und diese Ausdifferenzierung auch bewusst vorantreiben.

## 2. Zur Methodik der Untersuchung

### 2.1. Qualitative Untersuchung

Auf der Grundlage des konstruktivistischen Theoriekonzepts habe ich einen Zusammenhang zwischen dem Scheitern eines Handlungsvorhabens und einem daraus folgenden Qualifizierungsmoment konstruiert. Dieser Zusammenhang soll bei kritischen beruflichen Ereignissen von Grundschullehrerinnen untersucht werden. Im Folgenden wird zunächst die methodologische Grundstruktur der qualitativen Forschung skizziert, die ich deshalb ausgewählt habe, weil sie dem bereits angesprochenen heuristischen Erkenntnisinteresse in besonderer Weise dienlich ist.

Ziel der qualitativen Forschung ist es, soziale Phänomene als individuelle Konstrukte zu beobachten. Dabei ist es nötig, die Erforschten als Subjekte innerhalb ihres relevanten sozialen Kontextes zu erfassen. Der Informant soll dabei die Gelegenheit bekommen, sich persönlich umfassend und facettenreich zu äußern. Konsequenterweise verbieten sich standardisierte Fragebögen, die das Individuum quantifizierbar abbilden. Entsprechend zeichnen sich qualitative Erhebungen durch den persönlichen Kontakt zwischen dem Forscher und dem Interviewpartner aus. Gleichwohl gilt, dass die entdeckten sozialen Phänomene auf das Subjekt bezogen bleiben (Siegfried LAMNEK 1995<sup>3</sup> a, 7; 1995<sup>3</sup> b, 59f.; Hans-Jürgen GLINKA 1998, 26).

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, nutzen qualitative Studien verschiedene Interviewtechniken. Zum Beispiel finden Befragungen nach der

Leitfragenmethode statt, bei welcher mehrere Fragen zu einem Themenkomplex bearbeitet werden sollen. Oder es werden Gruppeninterviews durchgeführt, bei denen mehrere Personen einen Sachverhalt diskutieren. Für die vorliegende Studie wurde die Methode des „Narrativen Interviews“ gewählt.

Beim Narrativen Interview spricht der Interviewer immer nur mit einer Person über ein einziges Thema. Dies hat für die vorliegende Fragestellung mehrere Vorteile: Im Einzelinterview besteht die Gelegenheit, dass eine persönliche Atmosphäre entsteht. Dadurch wird dem Informanten die Chance eröffnet, auch prekäre biographische Erfahrungen und Reflexionen zu präsentieren. Außerdem kann durch die Vorgabe nur einer Frage der Informant sich ganz auf das Problem konzentrieren. Dadurch wird ermöglicht, dass nicht nur spontane Assoziationen mitgeteilt, sondern komplexe Zusammenhänge berichtet werden. Außerdem gestaltet sich die Auswertung übersichtlicher, da mögliche und unbeabsichtigte Korrelationen zwischen den Antworten auf mehrere hintereinander gestellte Fragen entfallen, die sonst beachtet werden müssten. Allerdings fällt bei der Erörterung nur einer Frage die Fähigkeit des Erzählens besonders ins Gewicht. Ein Erzähler, der detailliert und kleinschrittig erzählen kann, benötigt unter Umständen weniger externe Impulse, als ein Interviewpartner, der sich schlecht an Einzelheiten erinnert. Je offener aber die Frage gestellt ist, umso mehr besteht die Aussicht, dass jeder Informant seinen persönlichen Zugang zur Frage herstellen kann. So ist es während des ganzen Interviews durchaus zulässig, unterschiedliche Genres zu benutzen. Erzählungen, Beschreibungen und argumentative Abstraktionen können sich abwechseln. Die Idee ist, dass vollkommen assoziativ auf die gestellte Frage reagiert wird. Insgesamt bietet dies den Vorteil, dass der Informant sich nicht extra vorbereiten muss. Die mögliche Sorge des Interviewpartners, eine vom Interviewer erwartete Antwort eventuell nicht geben zu können, entfällt (Siegfried LAMNEK 1995 b, 74; Hans-Jürgen GLINKA 1998, 9). Außerdem erscheint

mir gerade im Hinblick auf die Kolleginnen der Grundschule das „Narrative Interview“ besonders geeignet. Nach meiner Einschätzung reflektieren Grundschullehrerinnen ihre je eigenen Erfahrungen vorzugsweise mündlich. Gelegenheiten an pädagogischen Tagen und Konferenzen schriftliche theoretische Analysen vorzulegen, wurden in den mir bekannten Situationen nur ungern genutzt. Schließlich habe ich den Eindruck, dass das Expertenwissen von Grundschullehrerinnen weniger durch theoriegeleitete Kenntnisse, als vielfach durch biographische Praxiserfahrungen geformt ist.

Wie erörtert, dienen narrative Interviews dazu, komplexe biografische Daten auszuwerten. Freilich ist es der qualitativen Sozialforschung nicht möglich, dabei den Standards quantifizierender Forschung an Objektivität, Realibilität und Validität gerecht zu werden. Vielmehr müssen diese Begriffe relativiert werden. In welcher Form dies geschieht, soll im Folgenden kurz definiert werden:

Unter empirischer Objektivität wird die Unabhängigkeit des Forschers von seinen Ergebnissen verstanden. Solcherart Objektivität existiert in sozialen Interaktionen nicht. Jedes Interview schließt Komponenten ein, die unkalkulierbar sind. Manches entzieht sich sogar einer expliziten Beschreibung. Auch schafft der Forscher durch die Besonderheit des Interviews einen unausgesprochenen und unkalkulierbaren Erwartungseffekt. Allerdings findet jedes Handeln in einem gesellschaftlich strukturierten Rahmen statt. Soziale Strukturen und darin verwobene Handlungsoptionen stehen nicht beliebig zur Verfügung. So werden zwar keine objektiven Daten erhoben, möglicherweise gelingt es aber doch, typische Strukturen zu generalisieren. In diesem Kontext wird deshalb statt Objektivität vorzugsweise der Begriff „Offenheit“ gebraucht. Diese Offenheit wird beispielsweise dadurch erreicht, dass der Interviewte Fragen erhält, auf die es eine Vielzahl von Antwortmöglichkeiten gibt. Zugleich

bleibt im Interview offen, welche Inhalte die Befragten zum Themenkreis der Frage erzählen, wie ausführlich die Erzählung wird, ob Strategien erzählt werden, wie vertraulich und authentisch die Daten sind.

Ein zweites Kriterium empirischer Sozialforschung ist die Reliabilität, welche den Grad der Genauigkeit oder die Zuverlässigkeit eines Forschungsergebnisses anspricht. Bei naturwissenschaftlichen Untersuchungen wird der Anspruch erhoben, dass die Forschungsergebnisse unter gleich bleibenden Bedingungen immer wieder gewonnen werden können. Nun ist es bei qualitativen Sozialforschungen nicht möglich, Zufallsfaktoren und Irrtümer auszuschließen. Außerdem ist jede Interviewsituation einmalig und nie wieder reproduzierbar. Die methodischen Zugangswege lassen deshalb eine Zuverlässigkeitsprüfung nicht zu, beziehungsweise können in dieser stringenten und transsubjektiven Form nicht erbracht werden. Gerade die einmalige Situation der Forscher-Informant-Gegenstands-Interaktion verbietet geradezu eine oberflächliche und vordergründige Vergleichbarkeit der Situation. Auch hier liegt es in der Verantwortung des Forschers, seinen Forschungsweg transparent zu machen (Siegfried LAMNEK 1995 a, 177f.).

Als drittes Kriterium verweist die Validität auf die Prüfung der Gültigkeit des Forschungsdesigns. Die Frage lautet: „Habe ich erfasst, was ich vorab ausgewiesen oder als Fokus festgelegt hatte?“ Dabei wird reflektiert, ob das Forschungsergebnis überhaupt durch das Forschungsdesign erarbeitet wurde. Dieses Kriterium entfällt bei der qualitativen Forschung weitgehend, da zunächst auf eine detailliert abprüfbare Hypothese verzichtet wird. Die beim Forscher vorliegenden Annahmen und Kenntnisse werden den Befragten nicht bekannt gegeben. Dies hat zwei wichtige Vorteile: Zum einen könnten die Vorannahmen die Befragten beeinflussen. Zum anderen könnte es sein, dass die Befragten eine andere Sichtweise auf das Phänomen haben. Insgesamt eröffnet dieses Vorgehen die Option, Hypothesen auf deduktivem Weg zu generieren



(Marianne SCHMIDT-GRUNERT 1999, 53ff.; Philipp MAYRING 1990, 16; Anselm STRAUSS 1994, 37; Siegfried LAMNEK 1995 a, 219f.; 1995 b, 112). Eben darin begründet sich die heuristische Bedeutung dieses Forschungsansatzes, dass auf der Grundlage einer qualitativen Forschung quantifizierende empirische Untersuchungen durchgeführt werden können.

Zusammenfassend gilt, dass das narrative Interview sich nach meinem Verständnis gut eignet, komplexe persönliche und mitunter prekäre Informationen zu erfassen. Zwar bleibt die qualitative Sozialforschung gegenüber einer quantifizierbaren-empirischen Forschung in ihrer Objektivität, Validität und Reliabilität begrenzt. Klarer Vorteil der qualitativen Sozialforschung aber ist, dass sie durch Offenheit, Transparenz und den Verzicht auf eine Hypothese neue sozialwissenschaftliche Erkenntniszusammenhänge aufdecken kann. Darin liegt ihr heuristischer Wert. Deshalb halte ich es für einen Fehler, die verschiedenen Ansätze überhaupt konkurrierend zu vergleichen.

Als Konsequenz aus der Methode und meinem Interesse an der subjektiven Wahrnehmung von Scheitern im Lehrerberuf und den sich daraus ergebenden Folgen, erwachsen für meine qualitative Untersuchung drei Normen:

1. Als Einstieg in die Interviews diene eine einzige Interviewfrage
2. Die Lehrerinnen wurden für die beabsichtigten Interviews im Sinne der erwähnten Subjekthaftigkeit gewonnen, nachdem ihnen die Rahmenbedingungen, wie Inhalt und Intention des Untersuchungsvorhabens, und die Bedeutung ihres persönlichen Einsatzes transparent gemacht worden sind.
3. Die Expertenrolle der Lehrerinnen war während des gesamten Interviewablaufs und der sich anschließenden Auswertung zu beachten.

## 2.2. Die Interviewfrage

Die Studie wird durch die Wahl des Forschungsinteresses und der Methode auf ein Untersuchungsdesign festgelegt und begrenzt. Die Idee des narrativen Interviews ist, dass nur eine Frage gestellt wird. Entsprechend wichtig ist die Formulierung. Dabei müssen zwei Details bedacht werden:

- Welche Inhalte transportiert die Frage?
- Welche Assoziationen können ausgelöst werden?

Erstens generiert bereits die Frage nach einem Sachverhalt dessen Existenz. Jede Frage suggeriert quasi ein Problem. Wird nach dem Scheitern im Beruf gefragt, dann findet damit eine Setzung statt, die deren Existenz unterstellt. Aus Vorgesprächen mit einzelnen Grundschullehrerinnen wurde jedoch deutlich, dass sie täglich mit enttäuschten Erwartungen und Misserfolgen umzugehen haben. Die Frage nach dem Scheitern erörtert demnach ein vorhandenes Problem. Allerdings sollte den Lehrern nicht explizit nahe gelegt werden, dass auch selbstqualifizierende Prozesse angesprochen werden sollen. Möglicherweise gibt es hierfür keinen Zusammenhang oder aber es ist dafür bei den Befragten noch gar kein Bewusstsein entwickelt. Da ich herausfinden wollte, ob Selbstqualifizierung im Sinne des Konstruktivismus zwangsläufig auf Scheitern folgt, sollte also nicht gezielt danach gefragt werden. Der Zusammenhang zwischen Scheitern und Selbstqualifizierung wurde in der Interviewfrage deshalb nicht vorgegeben. Außerdem hätte die Verknüpfung dieser beiden Komponenten möglicherweise zu Widerstand gegen diese Annahme geführt. Unter Umständen besteht nämlich bei den Kollegen die Annahme, dass Lernen ausschließlich gelingt, wenn es durch positive Eindrücke begleitet ist.

Hat Scheitern bei den Lehrern Selbstqualifizierung ausgelöst, erwartete ich aber, dass dies auch erzählt wird. Den Optimismus für diese Annahme entnehme ich den theoretischen Überlegungen Ralf BOHNSACKS (2000<sup>4</sup>, 109). Er meint, dass es ein „intuitives Wissen über den formalen Aufbau von Erzählungen“ gäbe, dem die Interviewpartner folgen. Die „Bitte“ etwas zu erzählen, setze den Erzähler unter einen Gestalterschließungs-, Kondensierungs- und Detaillierungszwang. Der Gestalterschließungszwang sieht vor, dass die Darstellung ausführlich genug ist. Der Hörer erwartet bei einer vollständigen Erzählung alle wesentlichen Voraussetzungen und Bedingungen, aber auch deren Schlussfolgerungen und Konsequenzen. Der Kondensierungszwang verlangt, dass eine Erzählung zeitlich und inhaltlich überschaubar bleibt. Aus- und Abschweifungen stören das Muster der Erzählung. Der Erzähler ist gefordert, um der Aufmerksamkeit des Zuhörers sicher zu sein, sich auf das Wesentliche zu beschränken. Konkurrierend besteht zugleich ein Detaillierungszwang. Es wird erwartet, dass eine logisch nachvollziehbare Rekonstruktion geleistet wird. Dabei kann es nötig sein, Details zu berichten, die den Gesamtkontext verdeutlichen. Nach Ralf BOHNSACK unterliegen angeblich alle Erzähler, so auch Interviewpartner, diesen genannten Zwängen. Gilt die Annahme, so sollte es möglich sein, allein durch eine einzige Frage alle wesentlichen Ursachen, Bedingungen, Probleme und Lösungen erzählt zu bekommen. Erzählungen, die vom Scheitern berichten, sollten demnach nicht auf diese singuläre Situation begrenzt bleiben. Vielmehr gehe ich davon aus, dass der Erzähler auch die Vorgeschichte und die Auflösung des Scheiterns berichtet. In diesem Sinne erwartete ich, dass die erzählgenerierenden Zwänge die befragten Lehrerinnen veranlassen, von selbstqualifizierenden Prozessen zu erzählen, wenn diese denn vorhanden sind.

Zweitens löst jeder Begriff eine Vielzahl unterschiedlicher Assoziationen und Emotionen aus. Damit die Interviewpartner von beruflichen Ereignissen berichten, bei welchen sie gravierende Perturbationen erlebt haben, suchte ich nach einem Begriff, bei dem nicht-alltägliche Unzulänglichkeiten thematisiert werden. Als schwierig gilt es bereits, wenn es einem Lehrer nicht gelingt, eine laute Schülergruppe zu beruhigen, oder ein Versuch im Sachunterricht misslingt und die Kinder lachen. Dies sind aber wiederkehrende Belastungen und alltägliche Herausforderungen. Ich wollte nach tief greifenden beruflichen Krisen fragen, die einschneidende Bedeutung haben, Ereignisse, die Routinen außer Kraft setzen, Irritationen auslösen und schließlich Selbstqualifizierung veranlassen. Aus diesem Grund wurde der Begriff des „Scheiterns“ gewählt. Scheitern wird im WAHRIG DEUTSCHES WÖRTERBUCH (1975) mit "nicht zum Ziel gelangen, Schiffbruch erleiden (Person), zunichte werden, misslingen (Plan, Vorhaben) auf Klippen auflaufen, zerschellen" beschrieben. Im etymologischen Wörterbuch des DUDEN (1989<sup>2</sup>) wird Scheitern als "erfolglos, aufgeben müssen, misslingen, zerschellen, in Stücke gehen" bezeichnet. Das Scheitern bezeichnet demnach ein finales, mitunter schmerzliches Ereignis. Der Betroffene hat einen Zustand erreicht, an dem ein routinemäßiges Weitermachen aussichtslos erscheint. Nach der „espoused theory“ (Wolfgang SCHÖNIG 1999, 430) gilt, dass Personen nach ihrem eigenen Verhalten gefragt, unter Umständen mit idealisierten Vorstellungen antworten. Mit der Frage nach dem Scheitern sollte eindeutig signalisiert werden, dass sie nicht über erwünschte Leitbilder, Ansprüche und Ideale berichten sollten.

Auf der Grundlage diese Überlegungen habe ich mich entschieden, die Interviewfrage wie folgt zu formulieren:

„Woran sind Sie im Handlungsfeld „Schule“ gescheitert?“

## 2.3. Rahmenbedingungen

Im Folgenden sollen die Rahmenbedingungen des Interviews transparent gemacht werden. Dabei werden zunächst der juristische Rahmen des Interviews und die Auswahl der Informanten geklärt und das Verfahren der Kontaktaufnahme definiert. Auch wird reflektiert, welche technischen Hilfsmittel verwendet werden, um das Interview aufzuzeichnen. Schließlich sind der Interviewort und die Interviewdauer zu regeln.

### 2.3.1. Juristische Absicherung

Der Erlass des Hessischen Kultusministers vom 27.02.1997 -Az.: VI A2- 662/221-489-, sieht vor, dass wissenschaftliche Untersuchungen im Schulbereich einer Genehmigung durch das Kultusministerium bedürfen. Aus diesem Grund habe ich mich am 14. November 2000 mit dem Ministerium in Verbindung gesetzt. Dabei erhielt ich die Auskunft, dass die vorliegende Untersuchung keine ministerielle Genehmigung benötigt. Als Gründe dafür wurden benannt:

1. Die Lehrerinnen nehmen freiwillig und als Privatpersonen an der Untersuchung teil. Sie antworten also nicht dienstlich.
2. Den Lehrerinnen wird kein Fragebogen an ihrem Dienstort vorgelegt.
3. Untersucht werden sollen je individuelle Erfahrungen und Lernprozesse, die den Dienstherrn zwar interessieren, deren Offenlegung von ihm aber nicht erwartet werden kann.

Damit entsprach der Bescheid des Kultusministeriums ganz und gar den forschungsethischen Normen qualitativer Untersuchungen.

### 2.3.2. Auswahl der Informanten

Bei qualitativen Forschungsaufgaben wird je nach Forschungsauftrag und/ oder zeitlichen und personellen Mitteln meist mit einer wesentlich geringeren Anzahl von Probanden gearbeitet, als dies bei quantitativen Befragungen in der Regel der Fall ist. Dadurch hat die Auswahl der einzelnen Probanden einen nachhaltigeren Einfluss auf das Ergebnis.

Die Auswahl der Informanten war zunächst von zwei Ideen geprägt: Zum einen sollten die ausgewählten Informanten Lehrerinnen und Lehrer der Grund- und Hauptschule angemessen repräsentieren. Zum anderen sollten sich die Personen, die sich für ein Interview zur Verfügung stellen in Bezug auf ihre erzählerische Darstellungsfähigkeit, ihre berufliche Erfahrung und die Qualität des Scheiterns eignen.

Bevor ich diese Kriterien berücksichtigen konnte, habe ich zuvor eine lokale und eine schulartspezifische Begrenzung vorgenommen. Die lokale Begrenzung hatte zwei Ursachen. Ich arbeite seit 1996 an Darmstädter Grundschulen. Dadurch bin ich mit den örtlichen Gepflogenheiten vertraut, was ich bei der Interviewpartnersuche zunächst für vorteilhaft hielt. Da die Untersuchung privat zu finanzieren war, wollte ich zum zweiten die Fahrzeiten und –kosten so gering wie möglich halten. Deshalb begrenzte ich den Bereich auf die Stadt Darmstadt, in der ich wohne.

Schließlich schränkte ich die Befragung auf die Grundschule ein. Die ursprüngliche Idee, Grund- und Hauptschullehrer in die Befragung einzubeziehen, wurde aufgegeben. Die Schulleiterinnen und Schulleiter der Schulen im Hauptschulzweig verweigerten fast alle die Kooperation. Die Schulleiter und Schulleiterinnen an den Grundschulen eröffneten mir dagegen den Zugang zu den Kolleginnen (siehe 2.3.3 Kontaktaufnahme).

Insgesamt stellten sich 11 Personen zur Verfügung. Alle diese Personen wurden befragt. Eine besondere Eignung oder Repräsentanz wurde nicht näher berücksichtigt. Die Ursachen für die geringe Beteiligung besteht möglicherweise darin, dass ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein, Selbstdistanz und Beherrschung vorhanden sein muss, im Rahmen eines wissenschaftlich gestützten Interviews, quasi „vor laufender Kamera“, über das eigene Scheitern zu reden. Möglicherweise spielt Scham eine Rolle. Denkbar ist aber auch, dass sich viele Kollegen keineswegs als gescheitert wahrnehmen. Andere lehnen vielleicht den unbezahlten Mehraufwand ab und wollen zusätzliche Belastungen vermeiden.

### 2.3.3. Kontaktaufnahme

Im November 2000 habe ich mit allen achtzehn Grundschulen, die verwaltungstechnisch zur Stadt Darmstadt gehören, an denen etwa 300 Lehrerinnen und Lehrer arbeiten, fernmündlich und persönlich Kontakt aufgenommen. Das erste Interview fand im selben Monat statt. Das letzte Interview führte ich Anfang Februar 2001. Insgesamt dauerte die Erhebungsphase knapp drei Monate.

Die persönliche Kontaktaufnahme zu den Darmstädter Lehrerinnen gelang über Lehrerkonferenzen oder während „großer Pausen“ an den einzelnen Schulen. Dort wurde das Anliegen der Untersuchung durch mich mündlich erläutert und auf Fragen aus dem Kollegium eingegangen. Auch wurde das weitere technische Vorgehen erklärt. Den Lehrerinnen wurde dabei die Vereinbarung für einen Interviewtermin freigestellt. Zugleich wurde versichert, dass die Datenträger, auf denen die Daten gespeichert sind, beim Forscher verbleiben und nur anonymisiert an Dritte weitergegeben werden. Daneben erhielten die Lehrerinnen und Lehrer Anlass und Vorgehensweise der Untersuchung schriftlich ausgehändigt (siehe Anhang).

Mein Vorgehen hatte unterschiedlichen Erfolg. Am erfolgreichsten war es, nach vorheriger Absprache mit der Schulleitung, in eine reguläre „große Pause“ zu gehen und persönlich anzufragen. An zwei Schulen konnte ich hierbei vier Interviewpartnerinnen gewinnen. An fünf Schulen wurde extra eine „Infopause“ einberufen. Dabei haben sich vier Kolleginnen für das Vorhaben bereit erklärt. Als eher erfolglos erwies sich der bloße telefonische Kontakt mit der Schulleitung. Die Zusicherung der Schulleiterinnen, mein Anschreiben am schwarzen Brett auszuhängen oder das Vorhaben mit den Kollegen selbst zu besprechen, erwies sich als wenig erfolgreich. Von den drei Schulen, die so verfuhrten, stellte sich nur eine Kollegin zur Verfügung. Gleichmaßen wirkungslos war es, wenn ich in einer Gesamtlehrerkonferenz erschien. Bei insgesamt fünf Besuchen war schließlich nur eine Lehrerin bereit, sich einem Interview zu stellen. Ein noch intensiverer Kontakt zur Schule erwies sich nicht als hilfreich. Sowohl an der Schule, die ich extra drei Mal besucht habe, als auch von den Schulen, wo ich vorher bekannt war, konnte ich keine Interviewpartner finden.

Vermutlich war der größere Erfolg durch die persönliche Anfrage kein Zufall. Zwar wäre auch denkbar, dass die erwähnten Faktoren keine Rolle gespielt haben. Vielleicht gibt es Schulen, an denen niemand für ein Gespräch bereit ist. Dann hat anscheinend auch eine persönliche Anfrage keinen Erfolg. Oder es gibt tatsächlich Schulen, an denen alle Kollegen mit ihrer Arbeit sehr zufrieden sind. Schließlich könnte es sein, dass Personen abgeschreckt wurden, weil das Interview mit einer Videokamera aufgezeichnet werden sollte. So sagt Frau „K“, die dann aber doch zur Verfügung steht: *„Wie das hieß ‘Video’ habe ich erst mal gedacht: „Ne!“* (K, 26)

Der deutliche Erfolg der persönlichen Anfrage lässt aber den Schluss zu, dass Interviewpartner gerne direkt durch den bis dato unbekannten Forscher angesprochen werden möchten und dass eine Instanz wie die Schulleitung, die



als Vermittler auftritt, wenig hilfreich ist. Zu vermuten ist, dass der Vorteil dieser individuellen Einzelansprache darin besteht, dass der potentielle Interviewpartner im kurzen persönlichen Dialog für sich einschätzt, ob der Forscher vertrauenswürdig erscheint. Zugleich erfährt er eine konkrete Bitte zur Mithilfe und damit die Anerkennung als Experte. Auch bleibt die Schulleitung als Dienstaufsicht außen vor. Darüber hinaus scheint eine gewisse Anonymität vorteilhaft zu sein. Möglicherweise fördert die Aussicht, dass die intimen Informationen nach der Befragung weiterhin außerhalb des alltäglichen Kontextes des Befragten bleiben, die Bereitschaft teilzunehmen.

#### 2.3.4. Technische Hilfen

Um die Interviews optimal zu dokumentieren, entschied ich mich für einen Camcorder. Die Videoaufzeichnung hat gegenüber einer auditiven Aufnahme drei Vorteile: Erstens ist jede Aufnahme ein Echtheitsdokument. Dieses kann auch im Nachhinein zur Kontrolle der präsentierten Daten herangezogen werden. Zweitens ermöglicht die Videoaufzeichnung durch das Einbeziehen mehrerer Daten Assoziation an das Geschehen, also einen „Stimulated Recall“. Drittens können auch nonverbale Daten erfasst werden. Diese können bei der Dokumentation berücksichtigt, in das Transskript aufgenommen und später in die Analyse einbezogen werden. Dabei ist ein Camcorder gegenüber anderen Videokameras ein weniger auffälliges Gerät. Es lässt sich (fast) überall optimal aufstellen. Deshalb hatte ich die Hoffnung, dass die Interviewten die Aufzeichnung im Verlauf unbeachtet lassen und sich auf ihre Erzählung konzentrieren. Allerdings meinte Herr „M“ am Ende des Interviews, dass ihm die Kamera die ganze Zeit präsent gewesen wäre: *„Aber es war nicht aus meinem Bewusstsein.“* (M, 1169)

### 2.3.5. Interviewdauer und -ort

Die Dauer von Narrativen Interviews ist nicht reglementiert. Manche Forscher berichten, dass sie mitunter drei Stunden und länger Interviews führen. Sehr lange Interviews wollte ich allerdings vermeiden, da ich befürchtete, dass bei längeren Interviews nicht nur von einzelnen schwierigen Situationen berichtet werden würde, sondern eine Vielzahl von Daten hinzukommen würde, die sich thematisch nicht mehr einbinden ließen. Die maximale Länge der Interviews wurde deshalb technisch begrenzt. Pro Aufnahme sollte ein einziges Videotape mit einer Spieldauer von 92 Minuten eingesetzt werden. Durch das Ende des Bandes würde ein Schnitt, quasi von außen, gesetzt. Allerdings haben die Interviews im Durchschnitt nur 70 Minuten gedauert. Acht Interviews waren kürzer als 92 Minuten, nur drei wurden beendet, als die Videokassette komplett bespielt war.

Die längsten Interviews fanden im privaten Bereich, d.h. in den Wohnungen der jeweiligen Interviewpartner statt. Die vier kürzesten Interviews fanden in der Schule, im Klassenzimmer der Lehrerinnen, statt. Sie waren im Durchschnitt eine halbe Stunde kürzer als die im Privaten durchgeführten Interviews. Das kürzeste Interview dauerte 41 Minuten. Es wurde durch Heizungsmonteur unterbrochen, die ins Klassenzimmer kamen.

Es sind wenigstens zwei Bedingungen für die unterschiedliche Interviewlänge zu mutmaßen: Die häusliche Atmosphäre schafft eher Sicherheit. Die Befragte wird zum Gastgeber und erhält damit eine Position der Kontrolle. Alle Interviews, die in der Schule durchgeführt wurden, fanden im Anschluss an den Unterricht statt. Geräusche von außen, aber auch die unbequemen Stühle waren sicher Beweggründe für die Interviewpartner, das Interview zügig abzuwickeln. Zu vermuten ist auch, dass ihnen die Ruhe und Gelassenheit nach einem anstrengenden Schulvormittag fehlte.

Die Befürchtung, immense Datenmengen bearbeiten zu müssen, hat sich insgesamt nicht bestätigt. Die längeren Interviews zeichneten sich im Durchschnitt durch eine ausführlichere Ausgestaltung der kritischen Ereignisse aus. Zugleich wurden mitunter auch Ereignisse berichtet, die nicht zum Thema gehörten. Bezogen auf den auswertbaren Gebrauchswert war die Länge der Interviews kein Qualitätskriterium.

Wie deutlich geworden ist, habe ich die Rahmenbedingungen in Berücksichtigung meiner persönlichen Voraussetzungen, der vorgefundenen Bedingungen in Schulen und den potentiellen Gesprächspartnern sowie im Hinblick auf die angestrebten Ziele eingerichtet. Natürlich hätte ein anderes Vorgehen zu anderen Interviewpartnern und damit vermutlich auch zu anderen Ergebnissen geführt. Es liegen also selbstverständlich keine repräsentativen Ergebnisse vor. Ob solcherart Aussagen zur Selbstqualifizierung angesichts subjektiver Erfahrungen von „Scheitern“ überhaupt gelingen können, bleibt damit anzweifelbar. Fest steht jedoch, dass im Hinblick auf die pädagogisch-systematische Reflexion zur Selbstqualifizierung von Lehrern jede ausführliche subjektive Rekonstruktion und deren transparente Diskussion hilfreich ist, zumindest im heuristischen Sinne.

## 2.4. Der Interviewablauf

Fokus des Interesses war es, biographische Daten zusammenzutragen, von denen her die je subjektive Bedeutung des Scheiterns bei der Genese der individuellen Professionalität verständlich werden kann. Deshalb sollte die Interviewfrage beim Erzählen das Aufgabenbewusstsein evozieren, kritische Ereignisse aus der Berufspraxis zu rekonstruieren. Dafür sollte der Informant die Chance erhalten, krisenhafte Erfahrungen gründlich und nach persönlicher

Maßgabe zu erinnern und so die eigene Geschichte reflexiv aufzuarbeiten. Die Interviewsituation konnte damit auch zum Impuls für selbstqualifizierende Prozesse werden, an die die Erzähler bisher noch nicht gedacht hatten. Die Interviewsituation würde dadurch selbst zum Impuls für Selbstqualifizierung. Die Interviews wurden in Anlehnung an die von Philipp MAYRING (1990, 52) entwickelte Struktur durchgeführt. Er empfiehlt die Schritte: Stimulierung, Aufrechterhaltung der Erzählung, Nachfragen, Bilanzierungsphase. Die von MAYRING genannten Phasen werden nun einzeln expliziert, um auf diese Weise einen Überblick über den Ablauf der Interviews zu geben. Vorab kann ich hervorheben, dass der von MAYRING erarbeitete methodische Vorschlag für das konkrete Interview sehr hilfreich war. Auch wenn die einzelnen Phasen qualitativ wie quantitativ unterschiedlich ausfielen, erwies sich die Reihenfolge im Wesentlichen direkt anwendbar. Auch die Kraft des Impulses, der von der einen Frage ausging, war offensichtlich hinreichend stark, sich intensiv mit dem beruflichen Scheitern auseinanderzusetzen. Meist haben die Interviewpartner minutenlang geredet, ohne dass weiter nachgefragt werden musste. Allerdings wurde deutlich, dass die Beschränkung auf nur eine Frage den Interviewer auch in ein Dilemma bringen kann. Möglicherweise wäre es hilfreich gewesen, bestimmte Aufgabenfelder, in denen Scheitern denkbar ist, strukturiert abzufragen. Die Lehrerinnen hätten dann Gelegenheit gehabt, von sich aus Stellung zu beziehen. So hätten sich Daten zu Aufgabenbereichen generieren lassen, an die die Interviewpartner von sich aus nicht gedacht haben. So hätte ich z. B. gerne einen inhaltlichen Impuls in Richtung „Scheitern an den methodisch-didaktischen Herausforderungen“ gegeben, oder auch die Frage nach dem Bildungsplan und die persönlichen Probleme dabei thematisieren wollen.

Wie bereits erläutert, hatte ich die Möglichkeit strukturierten Nachfragens aber bewusst ausgeblendet. Zum einen wollte ich mich konsequent am Prinzip der Offenheit orientieren, weil auf diese Weise die subjektive Auslegung von Scheitern im Beruf am unverstelltesten gelingen kann. Zum anderen ist zu befürchten, dass die Abfrage nach vorgezeichneten Aufgabenfeldern als eine Art fremdbestimmte Prüfung empfunden wird, die bei den Interviewpartnern dazu führen könnte, ein Scheitern bewusst oder unbewusst zu leugnen. Da ich derartige Folgen strukturierter Impulse, vermeiden wollte, blieb ich bei der einen Frage und dem Vorsatz, die Interviews im Sinne der MAYRINGSchen Phasen zu gliedern.

#### 2.4.1. Personenbezogener Fragebogen

Vor dem inhaltsorientierten Interview wurden personenbezogene Merkmale erfragt (Name, Alter, Familienstand usw.). Dieser Einstieg hatte zwei Funktionen: Zum einen konnte später untersucht werden, ob auffällige Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht, dem Alter, der Verweildauer in der Schule u.a. und dem Scheitern sowie den sich anschließenden selbstqualifizierenden Prozessen hervortreten. Zum anderen kann diese personenbezogene Fragestellung eine „warm up“- Funktion übernehmen. Die Idee des „warm up“ berücksichtigt die Situation, dass sich zwei fremde Personen in einer künstlichen Gesprächssituation gegenüber sitzen. Um über vertrauliche Daten zu berichten, kann es günstig sein, nicht direkt in die Erzählphase einzusteigen. Der Informant sollte zunächst die Möglichkeit bekommen, eine eventuelle Nervosität abzulegen. Zugleich sollte er sich an den Interviewer und die technische dritte „Person“, die Kamera, gewöhnen. Dies erschien mir mit der Bitte um Nennung personengebundenen Daten gut zu bewerkstelligen, da diese in vielen Situationen des täglichen Lebens abgefragt

werden. Es ist eine vertraute Situation, Namen, Alter, Wohnort usw. anzugeben. Um den Effekt des „Ungestört-reden-dürfens“ zu unterstützen, wurde bereits diese erste Phase nicht durch Nachfragen unterbrochen. Hatten die Lehrer und Lehrerinnen vergessen, Daten zu nennen, wurde nicht weiter auf deren Herausgabe bestanden. Ich wollte von Anfang an eine unbelastete Gesprächssituation schaffen.

#### 2.4.2. Stimulierung der Erzählung

In Anlehnung an die Methodik des Narrativen Interviews habe ich, wie bereits erwähnt, einen begrenzten Erzählreiz gesetzt. Dies hat vier Gründe: Zum einen soll der Erzählanlass den Informanten ein bearbeitbares Thema vorgeben. Dadurch unterscheidet sich das Interview von einem Alltagsgespräch, bei welchem beliebige Themen in loser Reihe folgen. Zugleich soll vom Erzählreiz ein hoher Aufforderungscharakter ausgehen, damit die Interviewpartner zum Erzählen motiviert sind. Drittens soll der Erzählstimulus so verständlich sein, dass weitere Interventionen, Korrekturen oder Erläuterungen unnötig werden. Schließlich soll er so formuliert sein, dass der Informant aus der Fülle seiner Erlebnisse selektiert und gezielt Erfahrungen darbietet.

#### 2.4.3. Aufrechterhaltung der Erzählung

Um den Erzählfluss nicht zu unterbrechen, habe ich bewusst darauf verzichtet, eine stringente Aufarbeitung der Ereignisse abzuverlangen. Fragen wie: „Was geschah zu Anfang, was waren Ihre Gefühle dabei, was hat Sie daran irritiert, welche Konsequenzen ergaben sich daraus?“ wurden bewusst nicht gestellt. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten ihre Gedanken assoziativ äußern können. Dabei wird von der Vorstellung ausgegangen, dass der Interviewer auf der Beziehungsebene symmetrisch, also ohne Autorität, entspannt und natürlich

agieren soll (Siegfried LAMNEK 1995 b, 74; Marianne SCHMIDT-GRUNERT 1999, 54).

Ich ging dabei von der Idee aus, dass dies am besten gelingt, wenn der Interviewer aktiv zuhört<sup>2</sup>. Die grundlegende Auffassung des „Aktiven Zuhörens“ ist, dass auf Wertungen verzichtet wird. Stattdessen soll der Interviewer während des ganzen Gesprächs aufmerksam sein und Interesse zeigen. Dies gelingt durch Blickkontakt, Kopfnicken oder zustimmende Impulse, wie „Ja“ oder „Hhm“. Außerdem werden Erzählpausen bewusst ausgehalten. Diese Zurückhaltung soll wie eine stille Aufforderung wirken. Daneben gibt es dem Erzähler die Chance und die Zeit, seine Gedanken offen zu legen. Treten Unsicherheiten bei den Informanten auf, können einzelne Beiträge vom Interviewer kurz wiederholt werden<sup>3</sup>. Zu keinem Zeitpunkt soll beim Informanten das Gefühl aufkommen, etwas erzählt zu haben, was der Interviewer nicht hören will (Diethelm WAHL 1991, 73ff.; Theo GEHM 1997<sup>2</sup>, 135; Gisela JAKOB 1997, 450; Marianne SCHMIDT-GRUNERT 1999, 54; Hans-Jürgen GLINKA 1998, 35).

Allerdings kam es in den von mir geführten Interviews auch vor, dass diese sehr reduzierte Art der Rückmeldung dem Gesprächspartner nicht immer auszureichen schien. Obwohl ich mich an die Methodik des Aktiven Zuhörens weitgehend gehalten hatte, meinte Interviewpartnerin „H“ beispielsweise: *„War es auch genug? Ich meine... (lacht). Hab´ ich ne´ drei? (lacht) Ich meine: Reicht es, sozusagen? Können Sie was mit anfangen?“* (H, 1081-1083) Diese Frage lässt mehrere Interpretationen zu. Zum einen könnte es ein Hinweis darauf sein, dass

---

<sup>2</sup> Die Technik des „Aktiven Zuhörens“ habe ich zwischen 1998 und 2000 in drei Fortbildungsböcken von je 5 Seminartagen am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung in Jugenheim/ Hessen erworben. Danach konnte ich sie in Einzelgesprächen in der Eltern- und freien Jugendarbeit üben und durch weiterführende Literatur vertiefen. Die Fortbildung sah vor, dass Lehrerinnen Gesprächstechniken erwerben, um in der Beratungsarbeit, vor allem mit den Eltern ihrer Schüler, kompetent auftreten zu können. Weiterführende Literatur zur Gesprächsführung u.a.: WEINBERGER, Sabine 1998<sup>8</sup>, Richard BANDLER, John GRINDER 1998<sup>8</sup>, Friedeman SCHULZ VON THUN 1998 (2 Bd.).

<sup>3</sup> *„... Ist mir dann Wurst, ob rechts oder links. Mehr brauche ich nicht sagen (lacht). Es ist alles gesagt.“* TB: *„Es ist alles gesagt.“* G: (20) *„Ich habe gestern mit meiner Schwägerin gesprochen...“* (G, 420/424)

die Interviewpartnerin einen gewissen Erwartungsdruck gespürt hat. Auch könnte es sein, dass sie meint, dass ich vielleicht kein Interesse an ihrem Beitrag habe. Schließlich kann es auch nur ein Wunsch nach Ermutigung und Motivation oder Bestätigung gewesen sein, um in der bisherigen Form des Gesprächs fortzufahren. In der konkreten Interviewsituation habe ich den Gesprächsinhalt ausführlicher zusammengefasst. Dies sollte signalisieren, dass ich aufmerksam zugehört und verstanden hatte, was sie berichtet. Zum zweiten bestätigte ich durch die Wiederholung die Wichtigkeit des Beitrags und zeigte drittens an, dass ihr Beitrag der von mir gewünschten Interviewform entspricht. Dies motivierte die Lehrerin schließlich, in ihrer Erzählung fortzufahren.

#### 2.4.4. Nachfragen

An die Haupterzählung kann die Nachfragephase anschließen. Nachfragen ist möglich, um zusätzliche Erzählanreize zu bieten. Dadurch können weitere Einzelheiten, Hintergründe und Verhaltensänderungen präsentiert werden (Siegfried LAMNEK 1995 b, 74; Barbara FRIEBERTSHÄUSER 1997 b, 397, Hans-Jürgen GLINKA 1998, 14, 141).

In den von mir geführten Interviews beginnt die Nachfragephase meiner Auffassung häufig an der Stelle, wo die Interviewpartner mich dazu auffordern, eine weitere Frage zu stellen. Lehrerin „A“ sagte beispielsweise (A, 604, etwa nach 60 Minuten): *„Wenn Sie noch eine Frage haben, dann können sie mich ja noch etwas fragen“*. Entsprechend konnten die Gespräche durch Nachfragen quantitativ ausgeweitet werden. Bei Interviewpartnerin „G“ endete die Haupterzählung allerdings schon nach etwa 20 Minuten. Sie sagte: *„Mehr brauche ich nicht zu sagen (lacht). Es ist alles gesagt.“* (G, 502) Hier gelang es, das Gespräch durch Nachfragen oder das Erzählen eigener Anekdoten noch einmal um fast 18 Minuten zu vertiefen, um weitere Details zu erfahren.



Neben diesem technischen Aspekt des Nachfragens besteht auch die Option, inhaltlich Einzelheiten zu vertiefen. K: „Ich habe schon oft gesagt, man bräuchte als Lehrer ein viel ausgeklügelteres psychologisches Studium, eigentlich oft. ( )“. TB: „Viele Kollegen erzählen, dass die Belastungen an der Schule immer mehr werden. Was verstehen Sie unter psychologischer Ausbildung?“ K: „Was ich auch schon gesagt habe. Das mit der NLP-Geschichte, das hat mir schon auch geholfen.“ (K 1203/1210)

Auch wurde ich an der konkreten Situation in der Annahme bestätigt, das Präsentieren einer eigenen These zu Dissens führen kann und zugleich die Grenze des Nachfragens überschreitet: *„Ja, die Erfahrung, die bildet sich dadurch, dass ich sehe - mit den Kindern gemeinsam, was geht und was nicht geht. Die muss ich natürlich ständig ändern, mit jeder Klasse, mache ich neue Erfahrungen, aber ich baue auch auf, auf den Erfahrungen, die ich den früheren schon verdanke.“* TB: *„Meine Idee war eben, dass wir das vor allem leider über negative Erlebnisse am stärksten tun.“* A: *(Kopfschütteln)* TB: *„Würden Sie nicht sagen.“* A: *„Das glaube ich nicht. Überhaupt nicht, stimme ich ihnen nicht zu.“* (A 618/626)

#### 2.4.5. Bilanzierungsphase

Während des Interviews, aber besonders in der Schlussphase, bestand die Möglichkeit, dass die Erzählerin das geschilderte Ereignis selbst auswertet. Dies soll zur Validierung der Ergebnisse beitragen. Die Interviewpartnerin kann dadurch zu eigenen Analysen und Interpretationen ihres Verhaltens gelangen. Barbara FRIEBERTSHÄUSER (1997, 387) nennt dies deshalb die „Bilanzierungsphase“.

Interviewpartnerin „E“ äußert beispielsweise auf Grund des Abstandes, den sie zu dem Ereignis bekommen hat, dass dies nun nicht mehr ihr Problem sei. Sie meint: *„Und mit ein bisschen Abstand, es kamen dann die Ferien ja, habe ich dann auch*

*gesehen ja: Es ist das Kind von dieser Frau. Es ist nicht dein eigenes Kind. Du hast wirklich alles getan, was du von deinen Kompetenzen her auch tun können, und damit muss es gut sein. Damit bist eigentlich nicht du gescheitert.“ (E, 1043-1050)* Interviewpartnerin „C“ bilanziert, dass es Toleranzgrenzen in der Bearbeitung eines schwierigen Schülers gäbe: *„Ja. Es wird auf dem Rücken von der Mehrzahl ausgetragen. Ich denke, die anderen müssen auch zu ihrem Recht kommen. Irgendwo sind auch bei der Toleranz Grenzen.“ (C 1334-1337)* Lehrerin „F“ lokalisiert das Problem in der Organisationsstruktur der Schule: *„Ich glaube, dass unsere Klassen zu groß sind für die Probleme, die wir zu bewältigen haben. Auf der einen Seite werden die Kinder daheim total verhätschelt, es werden Probleme so aus dem Weg geräumt.“ (F, 952-956)*

Hatten die Lehrer ihre kritischen beruflichen Ereignisse erzählt, kam es häufig vor, dass die Interviewpartner mich nach meiner eigenen Tätigkeit fragten. In der Regel entwickelte sich daraus ein ungezwungenes Nachgespräch.

#### 2.4.6. Transkription

War das Interview aufgezeichnet, folgte die Transkription der mündlichen Daten. Das Erstellen einer Transkription ist der Versuch, die auditiven, aber auch visuell erfassten Daten so exakt, aber auch so nachvollziehbar wie möglich zu verschriftlichen. Dabei sind vier Ebenen zu unterscheiden. Diese sind die Verarbeitung der Daten auf der technischen Ebene, auf der Ebene des Feinheitsgrads des Protokolls, auf der Ebene der Qualitätssicherung und schließlich auf der Ebene der Anonymisierung.

Auf der technischen Ebene habe ich versucht, die Verschriftlichung ergonomisch zu vereinfachen. Zunächst lagen die erhobenen Daten auf Videobändern vor. Die Steuerung eines Videorecorders ist jedoch unpräzise. Ein hoher Zeitverlust entsteht, wenn man eine Stelle mehrfach abhören muss und

diese nicht exakt trifft. Um die Verarbeitung zu erleichtern, habe ich die auditiven Daten verlustfrei auf eine Compact Disk (CD) gebrannt. Dies hat zwei Vorteile: Zum einen kann zum Abhören der Daten das CD- Laufwerk des Computers benutzt werden. Dadurch bleibt die Steuerung der Daten auf ein einziges Gerät begrenzt. Zum anderen können die Daten durch die vom Computer unterstützte Steuerung präzise angewählt werden.

Zweitens muss vor Beginn einer jeden Verschriftlichung der Feinheitsgrad des Transkripts bestimmt werden. Bei einem Transkript mit hohem Feinheitsgrad wird versucht, alle Daten zu verschriftlichen. Hans-Jürgen GLINKA (1998, 18) und Udo KUCKARTZ (1999 a, 59) schlagen vor, die Daten so genau wie möglich zu transkribieren. Ein Problem ist der Umgang mit nonverbalen Daten. Dazu gehören nicht nur Handbewegungen und die Sitzhaltung. Auch ist zu fragen, in welcher Form Gestik und Mimik, lange Schnaufer, Lachen, oder große Sprechpausen verarbeitet werden. Ein präzise nachgezeichnetes Transkript nimmt diese Daten mit auf. Ich habe mich allerdings für eine einfachere Variante entschieden. Damit wurde nur die gesprochene Sprache in einen lesbaren Text übertragen, ohne die Grammatik zu verändern. Die geringe dialektale Färbung wurde beibehalten. Füllwörter wie „hm“ oder „äh“, emotionale Äußerungen wie Lachen oder Weinen aber auch Pausen wurden nur in eindeutigen, besonders gravierenden, also wenigen einzelnen Fällen protokolliert. Der Grund, dass ich einen geringen Feinheitsgrad wählte ist, dass ich in vergleichbaren qualitativen Studien keine Interpretationen zum Dialekt, zu Füllwörtern und Lachern finden konnte. Danach scheinen der Dialekt und die Füllwörter in der aktuellen Sozialforschung noch keinen Einfluss auf die Analyse zu haben. Allenfalls erschweren sie die Rezeption des Textes. Außerdem halte ich es für schwierig, beispielsweise die vielschichtige Bedeutung eines Lachens zu interpretieren, obgleich ich eine entsprechende systematische Analyse durchaus für interessant hielte.

Schließlich ist die Ebene der Qualitätssicherung zu klären, die den eigentlichen Prozess der Verschriftlichung betrifft. Hier wird die Aufzeichnung in lesbare Daten übertragen. Doch ist jede Übertragung ein Interpretationsprozess. Eine subjektive Deutung bleibt nicht aus. Deshalb wurden die Transkripte zur Kontrolle an die befragten Lehrerinnen und Lehrer zurückgegeben. MAYRING (1990, 65) stellt sich vor, dass den Interviewpartnern die Möglichkeit geboten werden soll, die Transkription noch einmal zu kommentieren. Dadurch ergibt sich eine Reflexionsmöglichkeit auf die eigene Erzählung. Entsprechend habe ich dies auch den befragten Lehrerinnen angeboten. Allerdings ohne dabei auf große Resonanz zu stoßen. Eine Lehrerin war zu einem vertiefenden Nachgespräch bereit. Dabei hatte sie mir aber untersagt, weitere audio-visuelle Aufnahmen zu machen, so dass dies nicht dokumentiert ist. Mit einem weiteren Interviewpartner wurde eine telefonische Nachbesserung durchgeführt. Drei weitere Lehrerinnen meldeten Korrekturen schriftlich zurück. Die anderen standen für eine Nachbesprechung nicht mehr zur Verfügung.

Die Ebene der Anonymisierung bezieht sich auf Eigennamen, Ortsnamen, den Namen der Schule, des Standortes sowie Zeitangaben. Selbstverständlich wurden alle Hinweise, die Rückschlüsse auf die Interviewpartner geben könnten, vorher aus den zu veröffentlichenden Interviewsequenzen entfernt.

Nachdem die Transkription erfolgt war, lagen lesbare Interviewtexte zur Analyse vor, von denen sich einer exemplarisch im Anhang befindet. Welche Parameter auf die verschriftlichten Daten angewandt wurden, referiere ich im nächsten Kapitel.

## 2.5. Analyseparameter

Der vorliegenden Untersuchung liegen als Datenmaterial Rekonstruktionen subjektiver Sichtweisen und Erfahrungen des Scheiterns von

Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zugrunde. Diese Rekonstruktionen wurden, wie oben dargestellt, in narrativen Interviews erhoben. Die befragten Lehrerinnen hatten in den Interviews Gelegenheit, ihre Entwicklungs- und Lernprozesse zu schildern und zugleich die Chance, ihre eigene Modellierung im Vollzug des Interviews zu reflektieren.

Die Analyse auf das Material wurde in Anlehnung an die theoretischen Vorüberlegungen von Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN (1996, 75, 78ff.) geleistet. Sie haben ein Verfahren entwickelt, mit dessen Hilfe die Daten „...nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden“ (1996, 75). Nach ihrer Auffassung, wird dies „...durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht“ (1996, 75). Im Folgenden werden nun diese für die Analyse verwendeten Parameter einzeln erläutert.

### 2.5.1. Phänomen

Nach der Definition von Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN ist das Phänomen „...die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen.“ (1996, 75) In diesem Sinne zeichnet sich das Ereignis durch einen zentralen, problematischen und unter Umständen krisenevozierenden Vorfall aus. Es stört in der Regel den routinierten und gewünschten Ablauf einer Handlung. Die betroffene Person wird unter Umständen vor ein nicht zu bewältigendes Problem gestellt. Die Einschätzung eines Phänomens als Störung ist natürlich vom Subjekt und seiner individuellen Wahrnehmung, also von seinen vorgängigen Konstruktionen abhängig. Anders ausgedrückt: Jedes Problem irritiert, aber die Nachhaltigkeit der Irritation ist von Person zu Person unterschiedlich. Bestenfalls kann

beschrieben werden, in welcher Art und Weise eine Situation individuell erlebt wird.

Einen systematisierenden Zugriff, wie kritische Eigenschaften von Ereignissen bewertet werden, leistet Rolf VAN DICK. Er meint, dass Ereignisse als „Herausforderung, Überforderung, Bedrohung oder Schädigung“ erlebt werden (1999, 25f.). Wird ein Geschehnis als anregend erlebt, erfahre sich der Handelnde als aktiv. Gleichzeitig finde eine persönliche Steigerung seines Selbstwertes statt. In diesem Fall wird das kritische Ereignis also offensichtlich als „Herausforderung“ erlebt. Dagegen wird nach VAN DICK eine Situation als „Überforderung“ eingeschätzt, wenn das Handlungsfeld als zu schwierig und komplex erscheint. Der Handelnde meint, den Überblick zu verlieren. Er sieht sich damit konfrontiert ein „Defizitwerden“ (Rosemarie BOENICKE 1998, 419) in Kauf nehmen zu müssen. Kann der Überforderung nicht ausgewichen werden, könne es zu „bedrohlichen Momenten“ kommen. Dabei könne der Betroffene bereits die Antizipation eines schädigenden Ereignisses als bedrohlich erleben. Zur „Schädigung“ könne es schließlich kommen, wenn das Selbstwertgefühl nachhaltig erschüttert wird, soziale Anerkennung fehlt oder es zu Trennungen (Bsp.: Verlust des Arbeitsplatzes, Tod eines nahe stehenden Menschen, Sitzenbleiben oder Invalidität) oder anderen emotionalen Verletzungen kommt. Zugleich gehen Schädigungen mit negativen Gefühlen einher. Meist erlebe sich die betreffende Person dabei selbst als hilflos. Die bisher erworbenen Strategien und Kompetenzen seien dann nicht mehr tragfähig. Je nach persönlicher Konstitution kann ein Phänomen als eine Herausforderung, eine Überforderung, eine Bedrohung oder Schädigung erlebt werden. Das Gefühl des Scheiterns wird vermutlich am ehesten bei einem als Schädigung erlebten Ereignis hervorrufen.

### 2.5.2. Ursächliche Bedingungen

Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN definieren „Ursächliche Bedingungen“ als „Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder der Entwicklung eines Phänomens führen“ (1996, 75). Die Frage nach diesen Kausalbedingungen versucht das „Warum“ eines Ereignisses zu klären. Hierbei ist zu erwarten, dass die Befragten die Ursachen zu benennen versuchen, die das Phänomen begünstigten oder dessen Erscheinen realisierten. Das Ereignis wird damit an einen sich zeitlich davor ereignenden Sachverhalt gekoppelt. Jedes Ereignis erhält damit gleichsam eine Geschichte und wirkt selbst in die Zukunft (Hans-Josef WAGNER 1998, 163). Berichten Interviewpartner darüber, entwickeln sie eine subjektive Theorie über Zusammenhänge von Phänomen.

### 2.5.3. Kontext

Der Kontext umfasst nach Auffassung von Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN „....die spezifische Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören; d.h. die Lage der Ereignisse oder Vorfälle in einem dimensional Bereich, die sich auf ein Phänomen beziehen. Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden.“ (1996, 75) In diesem Sinne stehen kritische Ereignisse und Kausalbedingungen in einem Kontext „konkurrenter Bedingungen“ (Sigrun-Heide FILIPP 1995<sup>3</sup>,13).

Bei Diethelm WAHL, Franz E. WEINERT und Günther L. HUBER setzt sich dieser Kontext des Lehrerhandelns aus einem sozial-interaktiven und einem dinglich-organisatorischen Rahmen zusammen: „Lehrerhandeln darf nicht verkürzt als lediglich durch Interaktionsprozesse bedingt angesehen werden, sondern muss auch eng verflochten mit der schulisch-bürokratischen Organisationsstruktur und gesellschaftlichen Normen und Prozessen verstanden werden“ (1997<sup>6</sup>, 44).

Diese Handlungsauffassung findet sich bei Niklas LUHMANN (2000, 41ff.) wieder. Er unterscheidet eine „Interaktionsebene“ und eine „Ebene der Organisation“. Nach LUHMANN agieren Personen in Organisationen auf der Interaktionsebene durch Kommunikation. Dies gelte auch für die Schule. Der Lehrer teilt sich mit und verlangt, dass seine Mitteilungen von den Schülern beachtet werden. Dass hierbei Dissens entstehen kann, muss eingeplant werden. Zugleich handelt der Lehrer auf der Ebene der Organisation. Dies bewirkt eine Reduzierung von Unsicherheit, die durch das Beanspruchen von Autorität und durch das Schaffen von Tatsachen gelingt.

Im konkreten Handeln lassen sich die Ebene der Interaktion und der Organisation aber nicht voneinander losgelöst betrachten. Beispielsweise hat der Lehrer die Aufgabe des Lehrens. Er soll dabei gesellschaftlich legitimierte Daten vermitteln. Die Schule als Institution beansprucht allerdings zugleich die Autorität, nur jemanden als qualifiziert gelten zu lassen, wenn er entsprechende schulische Abschlüsse nachweisen kann. In Lehrplänen wird dabei als Tatsache festgeschrieben, was inhaltlich als vermittelbar gilt. Ein Verlust von Information wird in Kauf genommen. Um entsprechende Entscheidungen durchsetzen zu können, versuchen Organisationen und ihre Funktionäre Einfluss durch Sanktionen geltend zu machen. Dabei unterscheidet LUHMANN zwischen positiven und negativen Sanktionen. Erbringen Schüler gute Leistungen und verhalten sie sich situationsangemessen, erhalten sie positive Sanktionen. Sie werden von den Funktionären gelobt, bekommen gute Noten, Anerkennung, und werden versetzt. Negative Sanktionen greifen, wenn Schüler in der Wahrnehmung der Lehrer ein unangemessenes Lern- und Arbeitsverhalten zeigen. Kinder, die die erforderlichen Leistungen nicht erbringen, erhalten schlechte Zensuren, müssen eine Klasse wiederholen oder den Schulzweig ganz verlassen. Bei Kindern, die den Ablauf des Unterrichts durch ein



unangemessenes Verhalten gefährden, werden „pädagogische Maßnahmen“<sup>4</sup> angewandt, die aber vermutlich weniger die Kinder, sondern vielmehr organisatorische Kriterien fokussieren. Die Sanktionen erfüllen dabei wenigstens zwei Aufgaben. Zum einen repräsentieren sie Bewertungsmaßstäbe, zum anderen dienen sie der Steuerung. Durch den Gebrauch von Sanktionen wird deutlich, was dem Lehrer gefällt, was er für gut und lobenswert hält und was nicht. Der Belohnte oder Bestrafte erhält eine Rückmeldung über sein Handeln. Insgesamt ist der Lehrer also durch den organisatorischen Rahmen in die Lage versetzt, seine Interaktionen kontrolliert zu beeinflussen.

Dennoch kann er nicht wissen, welche Auswirkungen sein Handeln tatsächlich hat (Technologiedefizit s.o.). Ulrich OEVERMANN nennt dies: „Entscheiden müssen, obwohl ein begründetes Urteil nicht getroffen werden kann.“ (1999<sup>3</sup>, 132) So muss der Lehrer, trotz bester Absichten, mit negativen Konsequenzen seiner Operationen rechnen. Unter Umständen gerät der Lehrer trotz oder gerade wegen seines „Handeln-müssens“ in eine Krise.

---

<sup>4</sup> **Pädagogische Maßnahmen** (Beispiele lt. § 82 Abs.1 HSchG)

Gespräch mit dem Schüler mit dem Ziel der Verhaltensänderung

Ermahnung

Gruppengespräch mit Schüler und Eltern

Mündliche Mißbilligung

Formlose schriftliche Mißbilligung des Fehlverhaltens (zu den Schülerakten nehmen!)

Beauftragung mit Aufgaben, die geeignet sind, den Schüler das Fehlverhalten erkennen zu lassen

Nachholen schuldhaft versäumten Unterrichts (vorher: Benachrichtigung der Eltern!)

Nachholen nicht angefertigter Arbeiten in der Schule (vorher: Benachrichtigung der Eltern!)

Zeitweise Wegnahme von Gegenständen (Zurückgabe in der Regel am Ende des Unterrichtstages, ggf. an die Eltern)

**Ordnungsmaßnahmen** (Ausschließlichkeitskatalog gem. § 82 Abs. 2 HSchG)

Ausschluß vom Unterricht für den Rest des Schultages

Ausschluß von besonderen Klassen- und Schulveranstaltungen

Androhung der Zuweisung in eine Parallelklasse

Zuweisung in eine Parallelklasse

Androhung der Überweisung in eine andere Schule der gleichen Schulform

Überweisung in eine andere Schule der gleichen Schulform

Androhung der Verweisung von der Schule

Verweisung von der besuchten Schule

#### 2.5.4. Aufgaben des Lehrers

Die Frage nach dem Scheitern zielt darauf ab, welche Aufgaben in der beruflichen Praxis nicht hinreichend bearbeitet werden konnten. Aus diesem Grund ist es notwendig, sich über die wesentlichen, zentralen und notwendigen Aufgaben des Lehrers zu verständigen, um dessen Scheitern differenziert benennen zu können. Wer also nach dem Scheitern fragt, fragt nach dem „woran“ und indirekt nach dem „woran nicht“. Dabei geraten die Aufgaben eines Lehrers in den Fokus, an denen gescheitert werden kann. Bevor ich hier einen Katalog der Aufgaben präsentiere, möchte ich zuvor Werner LOCH (1991, 96) zitieren, der Folgendes zu bedenken gibt: „Welche Fähigkeiten man mindestens haben, kultivieren und in sich zusammenwirken lassen sollte, wenn man guten Gewissens, mit Aussicht auf Erfolg und mehr Freude als Frustration unterrichten will, ist eine Frage, die von der pädagogischen Anthropologie bis zur pädagogischen Ethik, von den Theorien der Lehrerbildung bis zu den Konzepten des Lehrertrainings zur Zeit anscheinend niemand in einer systematisch vertretbaren Form beantworten kann. Dieses ungelöste Basisproblem hat ungute Folgen für die Professionalisierung der Lehrerrolle.“

Obgleich ich mir also der Schwierigkeit bewusst bin, wäre es wünschenswert, ließe sich ein handhabbarer Katalog, eine kompilierte Matrix der Handlungsbereiche von Lehrern, finden. Dies hätte für die Diskussion der Ergebnisse folgende Vorteile: Zunächst ließen sich die Aufgaben benennen und unterscheiden, an denen die befragten Lehrerinnen und Lehrer gescheitert sind und bei denen sie sich nicht als gescheitert erlebt haben. Dort wo ein Scheitern benannt worden ist, ließe sich nach der Qualität fragen. Zugleich könnte festgestellt werden, an welcher Stelle die selbstqualifizierende Reflexion eingesetzt hat. Die Aufgaben, die nicht benannt worden sind, könnten als solche identifiziert werden, die in der Selbstwahrnehmung keine Probleme verursacht

haben, obgleich dies spekulativ bleibt. Zumindest könnte gefragt werden, ob es Aufgaben sind, die nicht reflektiert wurden. Schließlich könnte auf der Grundlage dieser Ergebnisse darüber nachgedacht werden, welche Verbesserungen in der institutionalisierten Qualifizierung und der subjektiven Selbstqualifizierung der Lehrer als hilfreich erworben werden können.

Angesichts der Fülle an Aufgaben, die beispielsweise von Seiten der Politik (BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995, 300.f.; ARBEITSGRUPPE: SONDERPÄDAGOGIK UND LEHRERBILDUNG 1999) an die Lehrer gestellt werden, scheint es allerdings kaum erfüllbar, alle erwünschten Aufgaben zu reflektieren. Problematisch bleibt es zugleich, eine gelungene Zusammenstellung der Aufgaben des Lehrers vorzulegen. Der aktuelle Trend sieht eine großzügige Ausweitung des Handlungsfeldes des Lehrers vor. In der Vielzahl tatsächlicher oder erwünschter Aufgaben, die ein Lehrer erfüllen sollte, kann es dabei leicht zur Unübersichtlichkeit kommen. Dagegen bestünde bei einer zu starken Begrenzung auf einzelne wenige Aufgaben die Gefahr, dass eine wichtige Aufgabe übersehen wird. Nun ist es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, hier eine Matrix vorzulegen, die allen Vorstellungen von den Aufgaben eines Lehrers gerecht wird. Auch fehlt mir die Möglichkeit, diese selbst zu entwickeln. Aus diesem Grund bin ich gezwungen, eine pragmatische Entscheidung zu fällen und eine entsprechende Matrix instrumentell zu benutzen.

Deshalb fokussiere ich auf die vom BILDUNGSRAT im Strukturplan für das Bildungswesen 1970 (S. 217-220) vorgelegte Beschreibung der Aufgaben der Lehrer. Diese fast schon spartanisch anmutende, aber konzentrierte Aufgabenbeschreibung, dominiert nach wie vor in der Erziehungswissenschaft<sup>5</sup>. Der BILDUNGSRAT unterscheidet fünf miteinander verbundene Aufgaben: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren.

#### 2.5.4.1. Lehren

Eine zentrale Aufgabe des Lehrers ist „das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (1970, 217). Hinter diesem Begriff lässt sich durchaus ein traditioneller Bildungsbegriff in Anlehnung an Hermann GIESECKE oder NIKLAS LUHMANN wiederfinden. GIESECKE sieht Bildung als ein Gut gemeinsamer und für alle verbindliche Kultur, vor jeder praktischen Nützlichkeit (Hermann GIESECKE 1998, 28f.). Eine knappe Darstellung welche Funktion die Bildung einnehmen könnte, nennen beispielsweise Dieter LENZEN und Niklas LUHMANN: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (1997, 7). Bildung als Vermittlung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen gilt danach als ein Gut, dass sich eine demokratische Gesellschaft leistet, in dem sie Bildungsinstitutionen bereitstellt und ohne Einschränkung allen Teilhabern einer Gesellschaft anbietet. In diesem Sinne kann Bildung durch die allgemein bildende Schule genutzt werden.

Aufgabe der Grundschule ist es, entsprechende Voraussetzungen herzustellen, damit Schüler bildungsfähig werden. In diesem Sinne gilt als eine Funktion der Grundschule das „Grundlegen von bildungsrelevanten Qualifikationen“, so in einer Druckschrift des Hessischen Kultusministeriums (Wiltrud LORTZ, Rita KAUFHOLD 1999, 7). Dies schließt an die traditionelle Interpretation der Aufgabe von Grundschule an. So schreibt beispielsweise Ilse LICHTENSTEIN-ROTHER: „Die ursprüngliche und bleibende Aufgabe der Volksschule ist, die elementaren Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens zu lehren. Sie sind Voraussetzungen für die praktische Lebensbewältigung, für geistige Betätigung und für die Teilnahme an der Überlieferung“ (1959<sup>6</sup>, 9). In diesem Verständnis bereitet die Grundschule auf die weiterführende Schule vor. Sie schafft mit dem

---

<sup>5</sup> Eine Internetrecherche im März 2004 mit der Suchmaschine Google hat allein 362 aktuelle Einträge angezeigt.

Bereitstellen und Einüben der Kulturtechniken die Voraussetzungen für das, was Kinder benötigen, um an der sie umgebenden Kultur teilzuhaben.

Um die Aufgabe des Lehrens erfüllen zu können, erscheinen hierfür eine Reihe von Kompetenzen erforderlich. Lehrer sollten die Fähigkeit besitzen, zu motivieren, einen Gegenstand didaktisch und methodisch sinnvoll zu arrangieren, Transfers anzubahnen, Kreativität zu fördern, Teamfähigkeit und Selbstständigkeit bei den Schülern zu entwickeln.

#### 2.5.4.2. Erziehen

Zur Aufgabe des Erziehens teilte der Bildungsrat mit: „Von den Lehraufgaben sind die Erziehungsaufgaben des Lehrers nicht zu trennen“ (1970, 218) Ziel dieser Aufgabe ist es, den Schüler zu einem „freien und verantwortlichen Handeln“ (1970, 218) anzuleiten, d.h. zu emanzipieren. Dabei befindet sich der Lehrer in der Spannung zwischen der Vermittlung eines gesellschaftlich-orientierten Normenbewusstseins und der Stärkung des einzelnen Schülers.

##### ◆ Vermittlung eines Normenbewusstseins

Die Vermittlung eines Normenbewusstseins sei eine „Zumutung“ an die Schüler, so Niklas LUHMANN und Dieter LENZEN (1997, 7). Und wenn GIESECKE formuliert: „Erziehung ist immer nötig“, könnte man auch zugespitzt formulieren, dass die Vermittlung von Normen, Haltungen und Einstellungen Nötigung ist. Dadurch wird deutlich, dass die Vermittlung eines Normenbewusstseins nicht etwas ist, was sich Kinder aussuchen können, sondern was ihnen zugemutet wird. Es genüge nicht, Kinder selbst entscheiden zu lassen, was sie an Einstellungen und Haltungen erwerben wollen, um sich in sozialen Gruppen adäquat verhalten zu können. Zugleich können nach Ansicht von Ulrich OEVERMANN (1999<sup>3</sup>, 145), Institutionen, deren Aufgabe es ist, Kenntnisse weiterzugeben, neben ihrem „Primat der Wissensvermittlung“ auf

die Einhaltung bestimmter Normen nicht verzichten. Allerdings setzt die Schule mit ihrer Vermittlung von Regeln des humanen Miteinanders nicht unbedingt da an, wo die Familie mit ihrer Wertevermittlung begonnen hat.

Das Erziehungssystem Familie lebt womöglich divergierende Vorstellungen und Ideale. Entsprechend verstärken Diskrepanzen und heterogene Erwartungen einen Konflikt, der zu Lasten aller, die am Erziehungsprozess beteiligt sind, gehen kann, insbesondere aber wohl hauptsächlich die Kinder betrifft, die dem Druck, bestimmte Normen einzuhalten, nur schwer ausweichen können. So besteht die Schule also auf dem Einhalten sozialer Normen oder Regeln, um Lernprozesse in einer lernbegünstigenden Atmosphäre zu gewährleisten. Dies geschieht auch dann, wenn die reglementierenden Maßnahmen von Schülern nicht akzeptiert und von den Eltern nicht unterstützt werden. Um einen umfassenden normativen Anspruch durchsetzen zu können, benötigen die Lehrerinnen und Lehrer ein entsprechendes Handlungsrepertoire. So ist es beispielsweise die Aufgabe eines Lehrers, den Einzelnen in der Gruppe so zu lenken, dass die Gruppe als Ganzes formiert werden kann und funktional erhalten bleibt. Schulpädagoginnen und -pädagogen müssen einschätzen können, wie alters-, leistungs- und sozialheterogene Gruppen über einen längeren Zeitraum begleitet, gefördert und gefordert werden können. Dies schließt die notwendige Fähigkeit ein, Gruppenlernprozesse zu implementieren, zu leiten, zu moderieren und zu reflektieren. Konflikte und Hindernisse in der Gruppe müssen entsprechend thematisiert und gesellschaftliche Normen zum Schutz der Gruppe gegen einzelne und zum Schutz einzelner gegen die Gruppe durchgesetzt werden. Auch ist es für die Lehrerinnen und Lehrer notwendig zu wissen, wie sie agieren können, damit ein faires und chancenbietendes Arbeiten in der Klassengemeinschaft entstehen kann. Und sie müssen die sachlichen und personalen Faktoren abschätzen können, um zu verhindern, dass die Prozesse

sie selbst, die Gruppe und den einzelnen Schüler überfordern (Bernhard KORING 1992 a, 56; Karl-Oswald BAUER und Andreas KOPKA 1994, 294).

♦ Stärkung des einzelnen Schülers

Daneben gilt es auch, den einzelnen Schüler mit seinen individuellen Bedürfnissen, Fähigkeiten und Einstellungen zu emanzipieren. In der Veröffentlichung der KULTUSMINISTERKONFERENZ im Jahr 2000: "Perspektiven der Lehrerbildung" heißt es: „Lern- und Bildungsprozesse in ihrem vollen Gehalt sind darauf gerichtet, die individuelle Entfaltung und Selbstbestimmung zu fördern; sie können selbstverständlich nicht das individuelle Lebensglück sicherstellen, gehen aber auch nicht in einer rein funktionalen Zurichtung auf ökonomisch interpretierte Modernisierungserfordernisse auf.“ Eine Erziehung zur Mündigkeit hat das Ziel, Personen in die Lage zu versetzen, entscheidungsfähig zu werden. Da postmoderne Gesellschaftsformen einen klassischen Wertekodex relativieren, erscheint es notwendig, dass der Einzelne, unabhängig von den Meinungen anderer, Krisen bewältigt. Dies kann unter Umständen auch bedeuten, sich gegen die Meinung anderer durchsetzen zu müssen. Theodor ADORNO nennt dies eine Erziehung, die "Widerspruch und Widerstand" einschließt (1971, 145). Danach gilt jemand als erzogen, der gelernt hat, selbstständig und unabhängig von der Meinung anderer zu handeln.

#### 2.5.4.3. Beurteilen

Der Bildungsrat veröffentlichte beim Stichwort „Beurteilen“: „Die Anwendung von Methoden objektiver Leistungsmessungen gehört zu den Aufgaben des Lehrers. Es ist nicht nur die möglichst objektive Messung des Ist-Zustandes von Bedeutung, sondern auch die Erfassung von Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten“ (1970, 219) Der Begriff „Beurteilen“ befindet sich damit in der Spannung zwischen Diagnose und Selektion.

### ◆ Diagnose

Unter diagnostischer Kompetenz kann die Fähigkeit des Lehrers verstanden werden, das Lernverhalten jedes einzelnen Schülers in der unterrichtlichen Interaktion beurteilen zu können. Er schätzt dabei die aktuelle gesellschaftliche, familiäre und individuelle Situation auf der Folie der Biographie des Schülers ein. Zugleich stellt er einen individuellen Lernbedarf fest, in dem er sich ein Bild darüber verschafft, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler besitzt. Dabei ist es nötig, sich darüber zu informieren, auf welches Vorwissen er qualitativ und quantitativ zurückgreifen kann (Doris SCHAEFFER 1992, 207; Bernhard KORING 1992a, 66f.). Der Lehrer als Lernhelfer ermittelt eventuelle Lernhemmungen (Hannes TANNER 1993, 142), fragt nach persönlichen Wünschen und Anliegen, klärt kommunikativen Dissens und eruiert erwartbare Konflikte, die aus der Emotionalität des Einzelnen erwachsen und sich auf die Teilnehmer am Unterricht übertragen können (Klaus-Dieter ZIEP 1990, 310). Die diagnostische Kompetenz steht damit für die Fähigkeit, die Optionen und Hindernisse für den Lernprozess durch eine schülernahe Analyse zu lokalisieren (Chris ARGYRIS/ Donald A. SCHÖN 1999, 32).

### ◆ Selektion

Gegenüber der diagnostischen Kompetenz steht das Prinzip der Selektion. Durch selektive Prozesse werden anhand von Leistungskontrollen und der Vergabe von Noten auf der Grundlage von erbrachten Leistungen diejenigen mit besonders kognitiv anspruchsvollen, komplexen oder verantwortungsbewussten Aufgaben betraut, die in der Lage sind, entsprechende Leistungen in einem gesetzten Rahmen in einer bestimmten Zeit zu erbringen. Das Mandat der Lehrerin oder des Lehrers im Hinblick auf die Selektion ist es, Schülerinnen und Schüler auf ihre Fähigkeit hin zu überprüfen, welche Leistungen diese unter Beachtung der Anforderungen gesellschaftlich



vorgegebener Bildungswege erbringen können. Dabei ist es die Aufgabe von Lehrern, innerhalb der sozialen Ordnungen und der wirtschaftlichen Interessen, Karrierechancen durch Selektionsprozesse zu vergeben (Jürgen WIECHMANN 1994, 43).

Problematisch bleibt die Spannung zwischen der diagnostischen und der selektiven Aufgabe. Hier stehen zwei Prinzipien in hartem Widerspruch. Auf der einen Seite steht die Forderung nach individueller Entwicklung und Förderung kindlicher Lernpotentiale, Neigungen und Interessen, das Lernen durch Vielfalt in der Gruppe oder die Bildung als zweckfreies Angebot an das Subjekt der Selbstbildung. Auf der anderen Seite finden sich Selektionsprozesse, welche notwendigerweise zu Konkurrenz, Leistungsdruck und Chancenungerechtigkeit führen.

#### 2.5.4.4. Beraten

Im Strukturplan heißt es zum Stichwort „Beraten“: „Der Lernende... braucht... Orientierungs-, Beurteilungs- und Beratungshilfen... im Zusammenhang mit Bildungs- und Erziehungs- und Schullaufbahn- und Berufsberatung.“ (1970, 219) Der Begriff zeigt an, dass Entscheidungen über einen Sachverhalt beim Beratenden liegen. Der Lehrer, kann in der Beratungssituation zwar pädagogische und organisatorische Prozesse transparent machen, Sachverhalte und unterschiedliche Sichtweisen einander gegenüberstellen und damit zur Klärung von Dissens beitragen. Schließlich hat Beratung aber vor allem eine wohlwollende, stützende Funktion. Letztlich dient die Beratung der Emanzipation des Ratsuchenden (Horst SCHAUB/ Karl G. ZENKE 2002<sup>5</sup>, 77). Die Entscheidung über den weiteren Prozess bleibt beim Klienten. Nun sind Grundschüler in aller Regel an die Entscheidungen ihrer Erziehungsberechtigten gebunden. Entsprechend gilt die Aufgabe der Beratung

in der Grundschule vor allem den Eltern. Hier können Gespräche mit Erziehungsberechtigten helfen, die lehrenden und erzieherischen Bemühungen des Lehrers zu stützen. Die Beratung dient dann dazu, sich gemeinsam über den Lernweg des einzelnen Kindes zu verständigen. Die Eltern erhalten mit Hilfe des Beratungsgesprächs ein Feedback über die Leistungen und das Verhalten des Kindes. Um Beratung kompetent bewerkstelligen zu können, benötigen Lehrer entsprechende Fähigkeiten, er muss beispielsweise Gesprächsmethoden kennen, den Beratungsbedarf präzise erfassen, einen zeitlichen Rahmen setzen. Daneben bedarf er Wissenskompetenzen in Bezug auf die zentralen Fragen des Lernens und der Erziehung.

#### 2.5.4.5. Innovieren

Nach Auffassung des Bildungsrats wird: „Der Lehrer ... zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform... durch die Entwicklung neuer Bildungsinhalte.“ (1970, 220) Hermann GIESECKE nennt drei „Grundfähigkeiten“, die eine aufgeklärte Person und damit im besten Sinne jeder akademisch-qualifizierte Lehrer erworben haben sollte, um Innovation leisten zu können (1998, 208). Diese sind die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die Solidaritätsfähigkeit und die Mitbestimmungsfähigkeit.

##### ◆ Selbstbestimmung

Der einzelne Lehrer muss in der Lage sein, seine pädagogische Arbeit selbst zu bestimmen. Hierbei wird er durchaus durch den Gesetzgeber unterstützt. So heißt es beispielsweise im Hessischen Schulgesetz § 86 (2) (2002): „Die Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung. Die... Unterrichts- und Erziehungsarbeit... darf... nicht unnötig und unzumutbar eingeengt werden.“ Diese pädagogische Eigenverantwortung muss aber der Einzelne in seinem je individuellen Kontext immer wieder

durchsetzen. D.h., muss er in die Lage versetzt werden, die Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen.

♦ Mitbestimmung

Damit Innovation gelingt, muss der Lehrer aber auch schulinterne Prozesse mitbestimmen können. Im HESSISCHEN SCHULGESETZ § 86, Abs. 2 (2002) ist geregelt, dass die pädagogische Freiheit des Lehrers nicht „unnötig und unzumutbar,, eingeengt werden dürfe. Alle externen wie internen organisatorischen Regelungen müssten diese Handlungsfreiheit gewährleisten. Zugleich ist nach § 87, Abs. 3 (2002) die Schulleitung an die Beschlüsse einer Lehrerkonferenz gebunden. Das Schulgesetz implementiert dadurch einen demokratischen Führungsstil. Die Idee ist, dass alle Lehrerinnen und Lehrer eines Kollegiums gleichberechtigt sind und sich „kollegial und sozial“ verhalten.

♦ Solidarität

Schließlich gilt es als optimal, wenn ein Lehrerkollegium berufsspezifische Schwierigkeiten gemeinsam im Team und solidarisch bearbeitet (Elmar PHILIPP und Hans-Günter ROLFF 1998, 15). Problemlösend sind hierbei kollegiale Gespräche und sich wechselseitig unterstützende Maßnahmen, wie gegenseitige Besuche im Unterricht oder der Austausch von Lehr- und Lernmaterialien (Otto-Walter MÜLLER 1993, 22; Ewald TERHART, Kurt CZERWENKA, Karin EHRICH, Frank JORDAN, Hans Joachim SCHMIDT (1994, 222 f.).

### 2.5.5. Bewältigungsstrategien

Zunächst erscheint es ökonomisch und emotional effektiv, schwierige Situationen mit einem bereits erworbenen und routinierten Diagnose- und Handlungsrepertoire zu bearbeiten. Entsprechend nehmen Anselm STRAUSS und

Juliet CORBIN an, dass sich Strategien finden lassen, „...die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren“ (1996, 75). Nun kann es aber sein, dass die Anforderungen die vorliegenden und partiell durchaus wirksamen interaktionalen und organisatorischen Kompetenzen übersteigen. Dies kann für die betroffene Person bedeuten, kritische Grenzerfahrungen machen zu müssen. In deren Folge ist der Handelnde gefordert, bewährte Maßnahmen zu überdenken und gegebenenfalls zu modellieren oder aufzugeben.

Für die Analyse der Bewältigungsversuche wird das Copingmodell von Richard S. LAZARUS und Susan FOLKMAN (1984) in der Bearbeitung von Rahel S. SCHMID (1997) herangezogen. Dies erscheint mir deshalb nötig, um den eingeschlagenen Weg (Viabilität) nach der Perturbation differenziert benennen zu können. In Anlehnung an LAZARUS & FOLKMAN (1984) beschreibt Rahel S. SCHMID (1997, 32) vier Aspekte von „Coping“:

- Coping ist ein dynamischer Prozess und keine reine Einzelaktion.
- Coping bezieht sich auf psychische Belastung.
- Bewältigungsmaßnahmen werden nicht von ihren Effekten her klassifiziert, sondern durch die Eigenheiten des Bewältigungsprozesses.
- Coping ist nicht auf vollständiges Beherrschen, sondern vielmehr auf Reduktion, Vermeidung und Akzeptanz der Belastung ausgerichtet.

Der Copingbegriff dient dazu, den dynamischen Prozess der Bewältigung in stresserzeugenden Krisen zu analysieren. Insgesamt finden sich solche Copingprozesse meist dort, wo die Aufgabenstellung durch das vorhandene Handlungsrepertoire und die routinisierten Handlungsschemata nicht zufrieden stellend bearbeitet werden kann. Das Copingmodell hilft klären, welche Strategien die befragten Lehrerinnen in der Tendenz benutzen, um die

Situation zu bewältigen. Rahel S. SCHMID (1997, 47ff.) unterscheidet verschiedene Copingmuster zur Bewältigung eines Entscheidungskonfliktes, die ich im Folgenden zu drei grundlegenden Strategien zusammenfasse.

◆ Beibehalten

Eine erste Strategie ist es, ein Handlungsschema trotz einer Krise „beizubehalten“. Das Problem wird aufgeschoben und vorerst nicht bearbeitet. Im Optimalfall verschafft der Aufschub Zeit, sich dem Problem konzentriert zu widmen und zu einer bewussten Entscheidung zu kommen. Es kann auch sein, dass der Wunsch besteht, Veränderungen zu vermeiden. Oder es fehlt an Optionen, die vorhandenen Kompetenzen einsetzen zu können. Vielleicht neigt der Handelnde dazu, die eigenen Fähigkeiten zu überschätzen. Letztlich wird eine anstehende Entscheidung ausgesessen und in die Zukunft verschoben. Damit wird die Verantwortung verweigert. Für die Krise wird zunächst keine alternative Lösung erarbeitet.

◆ Flucht

Eine zweite Strategie ist es, das Problem durch Vermeidung, im Extremfall durch „Flucht“ zu lösen. Der Betroffene entgeht damit weiterer Bedrohung oder Schädigung. Die Flucht schützt vor weiteren Verletzungen im Handlungsfeld. Dies sorgt zunächst für Entlastung. Zugleich weiß der Flüchtende, dass die Situation für ihn nicht bewältigt ist. Auch erwirbt der Flüchtende keine situationsangemessene Problemlösefähigkeit, die ihm hilft, im kritischen Feld bestehen zu bleiben. Möglicherweise hofft er, dass sich das Problem ohne sein Dazutun und ohne Veränderung seines Verhaltens löst. Schließlich kann die Distanz zur Verschärfung des kritischen Moments führen, da die anstehenden Probleme sich selbst überlassen bleiben.

◆ Wechseln

Allein bei der dritten Strategie, dem „Wechseln“, ist der Betroffene bereit, sein Handeln und Verhalten zu verändern. Hier werden meist in der Folge von Reflexionen über die Krise neue Fertigkeiten und Fähigkeiten selbstqualifizierend erworben. Der Erwerb neuer Kompetenzen ermöglicht eine erweiterte Handlungsfähigkeit, um im Arbeitsfeld bestehen zu können.

### 2.5.6. Konsequenz

Anselm STRAUSS und Juliet CORBIN meinen, dass die Interviewpartner auch „Ergebnisse oder Resultate von Handlungen und Interaktionen“ (1996, 75) präsentieren. Im Rahmen der theoretischen Vorüberlegungen erwarte ich also von den befragten Lehrern, dass als Konsequenz aus dem Scheitern eine Strategie des Wechsels gewählt, also ein Prozess der Selbstqualifizierung berichtet wird.

Der Begriff der Selbstqualifizierung wurde bereits eingeführt. Dabei wurde geklärt, dass Selbstqualifizierung selbständiges aktives Lernen bedeutet, das durch Krisen am Arbeitsplatz ausgelöst werden kann. In Bezug auf die Schule soll nun dargelegt werden, welche qualifizierenden Prozesse von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden können. Ich unterscheide dabei drei Gruppen: die praxiserschließende Qualifizierung, die sozial-supportierende Qualifizierung und die akademische Qualifizierung.

◆ Praxiserschließende Qualifizierung

Praxiserschließende Qualifizierung ereignet sich dort, wo Lehrer das Verhalten ihrer Schüler ohne die Hilfe dritter reflektieren. Etwas verkürzt kann dies so verstanden werden, dass die Schüler durch ihr Feedback an den Lehrer zeigen, wie sie unterrichtet werden wollen. In diesem Fall gingen die Innovationen

direkt von der Interaktion in der Praxis aus. Der Lehrer sammelt quasi durch Trial- and Error-Prozesse Erfahrung. Dieses Praxiswissen wird mitunter abfällig als Rezeptwissen bezeichnet. Allerdings zeichnet sich gerade dieses Rezeptwissen durch Handlungskompetenz aus, die nur im Vollzug der Handlung selbst erworben werden kann.

◆ Sozial-supportierende Qualifizierung

Sozial-supportierende Qualifizierung greift dort, wo Personen, die außerhalb des konkreten Unterrichtsalltags stehen, den Reflexionsprozess begleiten. Diese helfen, Betrachtungen und Reflexionen über den beruflichen Alltag anzustellen. In diese „Alltagsberatung“ können Familienmitglieder, Nachbarn oder andere bekannte oder vertraute Mitmenschen einbezogen sein (FRANK NESTMANN 1988, 11f.). Ähnliches wird durch „Kollegiale Supervision“ erreicht. Hier helfen sich Kollegen untereinander. Allerdings wurde von GISELA FEURLE, KARIN LENK und MARTINA WÄCKEN (2003, S. 103) die Erfahrung gemacht, dass die Bereitschaft zur kollegialen Supervision bei den Kollegen eher gering sei. Soziale Unterstützung muss deshalb vermutlich durch eine professionelle Begleitung, wie Supervision oder Therapie eingeholt werden.

◆ Akademische Qualifizierung

Akademische Qualifizierung ermöglicht Prozesse, die sich aus der konzentrierten Auseinandersetzung mit fach- und erziehungswissenschaftlichen Fragen ergeben. Hierzu zähle ich das Hochschulstudium, das Referendariat und den Besuch von Fortbildungen. Dazu gehört auch das Selbststudium entsprechender wissenschaftlicher Literatur.

### 2.5.7. Zusammenfassung

In diesem Teil der Arbeit sollten die für die Analyse der Interviews hilfreichen Parameter entwickelt werden. Dabei hat sich als zentraler Punkt der „Kontext“ erwiesen. Die fünf Parameter hier nochmals komprimiert.

#### ◆ Phänomen

Treten Störungen bei routinierten Abläufen auf, kann dies eine Herausforderung sein, die zum kreativen Handeln anregt. Gerät der Betroffene aber in eine Situation, in der er diese nicht mehr angemessen bewältigen kann, kann er sich durch diese bedroht fühlen und sich unter Umständen in seiner Person als geschädigt erleben. In solchen Situationen fühlen sich die Betroffenen in der Regel als gescheitert. Im Folgenden wird solch eine berufliche Krise als Phänomen bezeichnet.

#### ◆ Bedingungen

Es wird erwartet, dass die Befragten im Interview selbständig entsprechende Bedingungen benennen, um die Ursachen für das Phänomen zu erklären. Dadurch zeigen die Lehrer an, welche pädagogischen oder organisatorischen Probleme sie wahrnehmen und reflektieren. Sie klären damit, wen oder was sie für das Scheitern verantwortlich machen.

#### ◆ Kontext: Aufgaben des Lehrers

Alles Agieren geschieht auf einer kontextuellen Ebene, d.h. auf der Grundlage von Bedingungen und gewählten Handlungsstrategien. Der Lehrer übernimmt hierbei verschiedene Aufgaben. Zunächst hat er zu lehren, also Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Dann soll er zu gesellschaftlich vereinbartem Normenbewusstsein und zur kritischen Emanzipation erziehen. Zugleich soll er Schülerleistungen diagnostizieren und selektieren. Auch wird von ihm verlangt, dass er Schüler wie Eltern angemessen berät. Schließlich gilt er als der



wesentlichste und innovativste Träger einer immer weiter fortschreitenden Schul- und Bildungsreform. Dabei ist sein Handeln immer zugleich in eine strukturierte Organisation des Schulsystems regelgeleitet eingebunden. Dies ermöglicht es ihm, Amtsautorität zu beanspruchen und Sanktionen auszusprechen.

♦ Bewältigungsstrategien

Im Rahmen dieser Befragung soll eruiert werden, welche Bewältigungsstrategien Lehrer ergreifen, wenn sie mangels sicherer Technologien unter Handlungs- und Entscheidungsdruck geraten. Dabei wird erwartet, dass Maßnahmen erwogen werden, die sich in drei Kategorien einordnen lassen. Entweder wird versucht, die bisherige Vorgehensweise beizubehalten, wodurch das Problem aber nicht bearbeitet werden kann. Oder jemand flüchtet resigniert und verlässt aus Selbstschutz das kritische Feld. Bei beiden Strategien entzieht sich der Betroffenen allerdings der Möglichkeit, Qualifikationen zu erwerben, die ihm helfen, im kritischen Feld erfolgreich zu agieren. Ist dagegen jemand in der Folge bereit, im Feld zu bleiben und zugleich bisherige Methoden zu reflektieren und unter Umständen zu modifizieren, um ein erneutes Scheitern zu verhindern, dann gehe ich davon aus, dass sich selbstqualifizierende Lernprozesse ereignen.

♦ Konsequenzen

Entsprechend wird nach Konsequenzen gesucht, die dazu verhelfen könnten, in der Situation bestehen zu bleiben. Sollte Selbstqualifizierung stattfinden, kann analysiert werden, welche Art der Qualifizierung in der kritischen Phase gewählt wurde. Entweder lernt der Lehrer in der direkten Reflexion des Schülerverhaltens, dann soll dies als praxiserschließende Qualifizierung bezeichnet werden. Dort wo Dritte zur Selbstreflexion hinzugezogen werden, die als Gesprächspartner helfen, die Situation zu analysieren, soll dies als sozial-

supportierende Qualifizierung bezeichnet werden. Schließlich sollen all jene Bemühungen als akademische Qualifizierung bezeichnet werden, wo Lehrer fach- und erziehungswissenschaftliche Ergebnisse und Überlegungen reflektieren und daraufhin ihre Kompetenzen erweitern.

In der nachfolgenden Präsentation und Analyse der Ergebnisse folge ich dem hier entwickelten Gerüst, um das unsystematische, manchmal assoziative Interview<sup>6</sup> der Interviewpartner aufschlüsseln und strukturieren zu können. Ziel einer Auswertung anhand dieser Analyseparameter ist es, so offen wie möglich die favorisierten und typischen Deutungs- und Handlungsmuster zu ermitteln, um das Phänomen der Selbstqualifizierung durch Scheitern zu erfassen.

---

<sup>6</sup> siehe 7.3 Interviewtext

### 3. Präsentation der Interviews

Nachdem die theoretischen, forschungspraktischen und methodischen Bedingungen der Studie vorgestellt wurden, erfolgt nun die Präsentation der Forschungsinterviews. Grundlage der Analyse sind die Transkripte der Interviews. Alle elf Interviewpartner erzählen hierbei kritische Ereignisse aus der Grundschule. Da manche Kollegen mehr als ein kritisches Ereignis berichten, stehen insgesamt vierzehn Einzelerzählungen für eine Analyse zur Verfügung. Um die persönlichen Berichte angemessen verstehen und typische Strukturen entdecken zu können, ist zu berücksichtigen, in welchem privaten oder beruflichen Kontext sich die Lehrerinnen befinden bzw. während des Ereignisses befunden haben. Um diesen Hintergrund präsent zu haben, werden die biographischen Daten nicht getrennt von den Erzählungen referiert, sondern zu Beginn der Präsentation jeweils in einer kurzen Zusammenfassung der wesentlichen Daten zur persönlichen Lage und der beruflichen Biographie referiert.

#### 3.1. Interviewpartnerin „A“

Interviewpartnerin „A“ ist 58 Jahre alt, geschieden und hat drei erwachsene Kinder. Sie ist seit 35 Jahre im Schuldienst und hat währenddessen viermal die Schule gewechselt. Sie unterrichtet seit 24 Jahren an ihrer jetzigen Schule. Früher war sie im Personalrat, hat aber in den letzten Jahren in der Schule keine besonderen Aufgaben mehr übernommen. Ihr Studium hat sie in Baden-Württemberg an einer PH absolviert. Sie meint, dass es eine schöne und gute Ausbildung gewesen sei. Hier habe sie viel für die Schule gelernt. Frau „A“

macht deutlich, dass sie trotz Krisen weiterhin mit Freude ihrem „geliebten Beruf“ (A, 386) nachgehe.

### 3.1.1. Scheitern an der Arbeitsverweigerung

Lehrerin „A“ berichtet von Vorfällen mit einem Schüler, den sie als auffälligen Sitzenbleiber stigmatisiert. Dieser habe sich konsequent ihren Anweisungen widersetzt und sei ihr ausgewichen. Dadurch fühlte sie sich als Lehrerin provoziert: *„Dieser Junge hat nur provoziert, hat alle Register gezogen, um Arbeit zu vermeiden.“* (A, 385/386) Erschwerend kam hinzu, dass externe Bedingungen zum Zeitpunkt des Ereignisses die Situation verschärft hätten. Zum einen wären gleich mehrere verhaltensauffällige Kinder<sup>7</sup> in derselben Klasse gewesen. Bei diesen wären allerdings „gewisse“<sup>8</sup> Erfolge zu verzeichnen gewesen. Die Lehrerin lässt aber offen, ob es Erfolge im Hinblick auf abprüfbare Kenntnisse oder normative Einstellungen waren. Bei aller Mühe, sich gegenüber den Kindern durchzusetzen, hätten deren Eltern aber auch nicht unbedingt einen Rückhalt<sup>9</sup> geboten. Zum anderen befand sich die Lehrerin, nach eigenen Angaben, in einer Depression<sup>10</sup>. Diese hatte dazu geführt, dass sie die Kinder nur noch *„wie hinter einer Glaswand“*<sup>11</sup> wahrnahm und auf vermeintliche Störungen nicht konsequent genug reagiert hatte<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> „Fünf sehr verhaltensauffällige, sehr verhaltensschwierige Jungen. Der Kindergarten bezeichnete die als, so bißchen lächelnd: Unsere Individualisten.“ (A 352/354)

<sup>8</sup> „Bei den Eltern dieser anderen Jungen, konnte ich einhaken und gewisse Erfolge erzielen.“ (A, 447/448)

<sup>9</sup> „Und hatte letzten Endes nicht sehr viel Rückhalt bei den Eltern.“ (A, 428/429)

<sup>10</sup> „Und dann kam so, altersbedingt vielleicht auch, vielleicht Wechseljahre, wer weiß, aber auch durch so eine gewisse pädagogische Ermüdung, eine Depression. Das kam nach meinem 25 jährigen Dienstjubiläum schleichend auf mich zu.“ (A, 328/331)

<sup>11</sup> „Und es war sehr schwierig auch in dieser Gemütsverfassung, in der ich war, weil man da die Kinder gar nicht mehr so direkt wahrnimmt, sondern so wie hinter einer Glaswand.“ (A, 357/360)

<sup>12</sup> „Habe da vielleicht auch einiges übersehen, sagen wir mal, am Anfang, wo ich jetzt viel strenger bin, gerade diesen übermäßigen Individualismus, der auf Kosten der Gemeinschaft geht, da habe ich vielleicht anfangs Fehler gemacht, na das ging so.“ (A, 364/368)

Die Ursache für die nachhaltige Krise mit dem einem Schüler lag nach ihrer Meinung an dessen biographischer Ausgangsbedingung: *„Der war also einmal zurückgestuft worden in die Vorklasse, einmal sitzen geblieben. Tatsache war, er kam mit zehn Jahren in die zweite Klasse zu mir.“* (A, 371/374) Trotz dieser problematischen Schulkarriere des Jungen ist die Lehrerin der Auffassung, dass er den Anforderungen der Grundschule durchaus gewachsen gewesen wäre<sup>13</sup>. Damit wirft sie ihren Kollegen, die den Jungen zuvor unterrichtet hatten, Versäumnisse vor, die sie zu bewältigen hatte. Besonders schwierig wäre gewesen, dass der Junge kaum familiäre Unterstützung erhalten habe<sup>14</sup>, in der Schule sofort verhaltensauffällig gewesen sei<sup>15</sup> und es verstanden habe, seine Eltern gegen die Lehrerin aufzubringen<sup>16</sup>.

Die Lehrerin „A“ diagnostizierte die Situation sehr schnell und fühlte sich bei der Reflexion auf ihre schulpädagogischen Fähigkeiten und den gegebenen Rahmenbedingungen überfordert. Sie sah sich nicht in der Lage, diesen verhaltensauffälligen Schüler im Kontext der Grundschule begleiten zu können: *„Und als ich ihn bekam, habe ich natürlich sofort mit den Eltern gesprochen und dann für die Sonderschule angemeldet.“* (A, 379/381) Der Ausdruck *„natürlich“* weist vermutlich daraufhin, dass es für sie selbstverständlich war, sich in dieser Situation mit den Eltern zu beraten. Nach ihrer Einschätzung sah sie aber keine Möglichkeit, ihn im Klassenverband zu unterrichten. Der Begriff *„sofort“* zeigt, dass sie hier nicht lange überlegt und die Sache unbearbeitet gelassen hat, sondern bereit gewesen war, konsequent zu handeln und selektiv wirksame Tatsachen zu schaffen.

---

<sup>13</sup> „Er hätte mit einem normalen Arbeitsverhalten und der Intelligenz, die er hatte, die Grundschule ordentlich bewältigen können, auch schon vorher.“ (A, 375/378)

<sup>14</sup> „Der durfte tun was er wollte, der ist damals mit zwölf Jahren auf der Messe die ganze Nacht herumgelaufen, hat in den Diskos rumgeschwooft. Das alles in der Grundschule.“ (A, 487/490)

<sup>15</sup> „Er kam mit zehn Jahren in die zweite Klasse zu mir und war ausgesprochen verhaltensgestört.“ (A, 373/374)

<sup>16</sup> „Er hat natürlich auch seine Eltern aufgewiegelt, auch andere Eltern. Es war eine äußerst ungünstige Situation.“ (A, 410/412)

Auf der Grundlage des Beratungsgesprächs mit den Eltern und des täglich erlebten Schülerverhaltens kam die Lehrerin zu dem Schluss, dass sie diesen Jungen nicht gelingend unterrichten kann. Nach ihrer Ansicht, wäre es das Beste gewesen, wenn der Junge in die Sonderschule überwiesen worden wäre: *„Und dann für die Sonderschule angemeldet und zwar für die verhaltensgestörte Abteilung, die gibt es aber nicht in Darmstadt. Aber ich habe es trotzdem getan. Und dann ist das alles so seinen Gang gegangen.“* (A, 380/384)

Da der Junge ihrem Kodex von Arbeits- und Sozialverhalten nicht genügte, versuchte sie im weiteren Verlauf erst gar nicht, das Verhalten des Jungen erzieherisch zu verändern oder ihn oder seine Eltern besonderes zu beraten. Sie meint, dass der häusliche *„Erziehungsstil“* zu sehr in krassem Widerspruch zu ihren schulpädagogischen Intentionen gestanden hätte: *„..., weil wir ja auch mit Kindern arbeiten, wo der Erziehungsstil so anders ist. Immer mehr, immer größer, werden die Unterschiede, zu dem wie wir in der Schule arbeiten.“* (A, 931/934) Dahinter lässt sich ein Leitbild vermuten, dass Unterricht als Interaktion mit einer Gruppe stattfindet. Außerdem scheint die Lehrerin davon auszugehen, dass es verbindliche soziale Vereinbarungen gäbe, damit Gruppenlernen gelinge. Allerdings sieht sie einen gesellschaftlichen Trend zu mehr Individualismus, der dies zunehmend verhindere. Sie sagt: *„..., gerade diesen übermäßigen Individualismus, der auf Kosten der Gemeinschaft geht, ...“* (A, 366/367) Trotz ihrer Bemühungen kam es nicht zu einem Ausschluss aus der Regelschule und einer Überweisung an die Sonderschule. Da die Eltern nicht zugestimmt hatten, konnte die Lehrerin dies nicht umsetzen. Das Vorhaben der Lehrerin wurde von den Eltern vermutlich als negative Sanktion gegen den Jungen interpretiert. Da die Lehrerin mit den Eltern keinen Konsens erarbeiten konnte,

verweigerten diese die Zustimmung, so dass der Junge weiterhin in der Klasse blieb<sup>17</sup>.

Insgesamt erscheint die Lehrerin in dieser Situation als eine Person, die ihre Kompetenz- und Leistungsgrenzen kennt. Sie versuchte die Fähigkeiten des Jungen einzuschätzen, informierte sich und entschied sich für die Überweisung des Jungen an eine andere Institution. Als dies misslang, fühlte sie sich „machtlos“ (A, 570) und an ihre Belastbarkeitsgrenzen gebracht: *„Und der hat mich wirklich zur Weißglut gebracht. Also das war ein Kind, der hat mich an meine Grenzen gebracht, und da muss ich sagen, da bin ich auch gescheitert.“* (A, 397/400)

Nun war sie doch gezwungen, sich zu arrangieren. In der Folge sah sie es als ihre erzieherische Aufgabe, die körperlichen Angriffe des Jungen gegenüber seinen Mitschülern<sup>18</sup> autoritär zu bändigen. Wenn der Junge gegen andere Kinder vorgehen wollte, hielt sie ihn einfach fest<sup>19</sup>. Dadurch demonstrierte sie ihre körperliche Überlegenheit als Erwachsene. Diese Übergriffe wurden von dem Jungen entsprechend als Angriff interpretiert. Dabei muss es zu kuriosen Szenen im Klassenzimmer gekommen sein, bei welchen der Schüler die negativen Sanktionen der Lehrerin massiv in Frage gestellt haben muss: *„Er hat auch so etwas provoziert in mir, was ich selber überhaupt nicht gerne angucken möchte - also so etwas Gewalttätiges. Ich habe den nie geschlagen. Aber ich war immer so haarscharf davor. Ich wusste, ich mach das nicht. Aber er, dieser Junge, der hatte dann auch ein Sensorium, der hat das schon gespürt, über den ganzen Klassenraum hinweg, und schrie dann wie am Spieß: Sie schlägt mich, sie schlägt mich, machte immer einen Riesenterror. Es war nichts der Fall.“* (A, 402/410) In der Rückschau blickt sie immer noch negativ auf diese Situation, als wäre sie dennoch mit ihren eigenen

---

<sup>17</sup> „Und dann haben die Eltern, am Ende, als das Sonderschulverfahren soweit abgeschlossen war, gesagt: „Nein, wir glauben, diese Schule ist doch nicht richtig für unser Kind.“ (A, 388/392)

<sup>18</sup> „Dasselbe Kind konnte sich ausgesprochen nett, einfühlsam zeigen, und es konnte eine Stunde später einen Mitschüler mit voller Wucht mit dem Hinterkopf an die Tür donnern.“ (A, 539/542)

<sup>19</sup> „Und wenn ich ihn dann festhielt, wie gesagt, um Schlimmeres zu verhüten, dann schrie er wie am Spieß: Sie schlägt mich, sie bringt mich um“, und so... Können sie sich ja vorstellen. Großer Auftritt.“ (A, 547/550)

Handlungsoperationen unzufrieden: *„So habe ich es dann schließlich durchgestanden - schlecht oder recht.“* TB: *„Schlecht oder recht?“* A: *„Mehr schlecht.“* (A, 475/478) Dabei reflektiert sie, dass das Verhalten des Jungen insbesondere durch die außerschulische Situation geprägt gewesen sei und eben durch den kommunikativen und schulorganisatorischen Impetus der Lehrerin kaum zu beeinflussen gewesen wäre: *„Es war auch von seiner Tagesverfassung so stark abhängig.... Von Dingen, die außerhalb der Schule lagen. Die ich überhaupt nicht beeinflussen konnte.“* (A, 535/539)

Als ihr pädagogisches Handlungsrepertoire erschöpft schien, holte sie sich professionelle Unterstützung. Der Support geschah zunächst in Form einer privat finanzierten Supervision. Sie meint aber, dass dies ihr für die konkrete Situation nicht geholfen habe. Immerhin hätte sie durch diese Unterstützung die Überforderung kompensieren können: *„...hatte auch Supervision für diesen Jungen, hat auch geholfen, ein bisschen. Nicht den Alltag zu bewältigen, aber zumindest diese.“* TB: *„Sie hatten Supervision?“* A: *„Ich, die ich selbst bezahlt habe. Es war teuer. Insgesamt hat mich dieser Junge viel gekostet, nicht nur an Nervenkräften, sondern auch an Geld. Aber ich für mich dachte, ich muss hier klar kommen. Was ist hier eigentlich los?“* (A, 413/421)

In der Folge des Supports gelang es ihr, ihre Maßnahmen zu verändern und damit ihre Autorität zu sichern. Sie strukturierte dabei ihren Unterricht so, dass sie sich weniger durch diesen einzigen Schüler stören lassen konnte und versuchte zugleich, ihn in unterrichtliche Projekte einzubinden.

Sie führte Exkursionen durch, bei denen sie der Schulklasse als Gruppe mehr Spielraum ließ und nur einzelne Kinder unterrichtete: *„Ich bin gerade mit dieser sehr schwierigen Klasse sehr viel draußen gewesen in der Natur. Habe sehr viel draußen gelernt mit denen, wo die dann auch die Bewegung hatten und sich etwas schnitzen konnten und wo ich dann nur mit einzelnen gelernt habe. Das war mir dann auch egal.“* (A, 742/747)



Sie veranstaltete kreative Theaterprojekte, in welchen die Kinder in andere Rollen schlüpfen konnten: „Habe ich schon in der zweiten Klasse ein Krippenspiel mit denen gemacht. Auch ähnlich entwickelt. Da waren es Tiere. Die Tiere an der Krippe. Jeder durfte ein Tier sein. Die durften sich aussuchen, welches Tier sie sein wollten. Und auch einer meiner Allerschwierigsten, der sich nie was sagen ließ, der war ein Wolf.“ (A, 681/687) Damit hätte sie es den Kindern ermöglicht, ihre wilde Seite im Rahmen eines Projekts lebendig werden zu lassen, ohne dass sie sich gezwungen sah, wiederum zu Reglementierungen greifen zu müssen.

Sie sicherte sich durch eine Reihe von Ritualen, Regeln und Ordnung eine autoritative Stellung in der Lehrer-Schüler Interaktion und reduzierte die Handlungsmöglichkeiten der Schüler. Beispielsweise ließ sie nicht mehr die Kinder entscheiden, neben wem sie sitzen wollten, sondern legte in der Folge die Sitzordnung autoritär fest. So wollte sie verhindern, dass „*schwierige*“ Schüler sich gegenseitig provozieren. Außerdem glaubte sie, dadurch die inhaltliche Arbeit des Unterrichts für Störungen weniger anfällig zu machen<sup>20</sup>. Auch verlangte sie von den Kindern, dass sich Mädchen und Jungen abwechselnd im Unterricht drannehmen<sup>21</sup>, oder dass auf Lerngängen immer ein Junge neben einem Mädchen läuft<sup>22</sup>.

Zugleich verringerte sie die individuelle Betreuung: „*Ich habe dann den Kontakt zum X immer mehr reduziert.*“ (A, 482/483) Diese Distanz wäre ihr vor allem durch die Beteiligung eines Sonderschullehrers am Unterricht gelungen. An ihn habe sie die individuell-erzieherische Betreuung des Schülers und die

---

<sup>20</sup> „Jetzt zum Beispiel verlange ich von den Kindern: Jedes Mädchen sitzt neben einem Jungen und die Sitzordnung bestimme ich und diese Zusammenrottung der Jungen, die dulde ich einfach nicht mehr, weil sie wirklich zerstörerisch wirkt für den Unterricht.“ (A, 755/760)

<sup>21</sup> „Das Jungen Mädchen drannehmen müssen, dass Mädchen Jungen drannehmen müssen und nicht nur sich untereinander, da arbeite ich jetzt im ersten Schuljahr daraufhin und habe sehr viel Erfolg damit.“ (A, 766/770)

<sup>22</sup> „Zum Beispiel auch auf Lerngängen, verlange ich, dass die (...) Jungen mit ihrem Mädchen zu dem Ziel da, wo wir hinwollen, gehen und dann an Ort und Stelle, am Spielplatz angekommen, oder so, dann können sie sich auflösen und ihre Freundschaften pflegen.“ (A 760/764)

Beratungsaufgabe mit den Eltern abgegeben und schien sich sicher zu sein, dass er diese Aufgaben auch kompetent meistere: *„Und ich habe dann immer wieder, immer mehr auf den Kollegen von der Sonderschule delegiert, der mich sehr unterstützt hat. Der hat mir die sehr zeitaufwändige Elternarbeit abgenommen, weil ich die Eltern dann auch nicht mehr sehen konnte“*. (A, 449/453) Außerdem reagierte sie konsequent und unmittelbar auf Störungen mit negativen Sanktionen: *„...habe mit dem Sonderschulkollegen so ein richtiges Programm entwickelt, dass sofort Konsequenzen eintreten für sein Verhalten.“* (A, 483/485)

Trotz der Distanzierung durch Regeln und Ordnungen und der Fokussierung auf das Vermitteln von Inhalten hatte die Lehrerin in dieser Phase das Bedürfnis noch mehr Distanz zum Geschehen herzustellen und ihren *„geliebten Beruf“* (A, 509) aufzugeben. Sie bewarb sich an der nahe gelegenen Universität: *„Zwischendurch habe ich mich an die UNI \*\*\* beworben, weil ich einfach weg wollte aus dieser Schule, ich dachte, ich halte es nicht mehr aus.“* (A, 460/462) Die gewünschte Flucht wurde dadurch vereitelt, dass sie die Stelle nicht erhielt<sup>23</sup>.

Resümierend muss angenommen werden, dass die Lehrerin anfangs versucht hatte, den Jungen zu reglementieren. Allerdings hat sie recht frühzeitig ihre persönlichen Grenzen erkannt. Sie erlebte das Sozialverhalten des Jungen als unveränderlich und fühlte sich ohnmächtig.

Um diesen Autoritätsverlust zu kompensieren, dachte sie zunächst darüber nach, die Sanktionen gegen den Jungen auszuweiten und organisatorische Maßnahmen gegen ihn zu ergreifen, d.h., sie versuchte ihn in die Sonderschule zu überweisen. Da dies misslang, suchte sie Unterstützung bei einem Supervisor und erhielt konkrete Hilfe durch einen Sonderschulkollegen.

---

<sup>23</sup> „..., aber die haben dann doch eine sehr viel jüngere Kollegin genommen,... Nachträglich sage ich mir auch, das war so eine Art Fügung, denn es wäre eine Flucht gewesen.“ (A, 466/475)

Ihre individuelle Selbstqualifizierung setzte da ein, wo sie ihre erzieherischen Ansprüche aufgab, das Verhalten des Jungen nachhaltig zu verändern. Diese schien vor allem im Durchsetzen autoritärer Ordnungen zu mehr Anpassung und weniger Selbstbestimmung zu liegen, d.h., Regeln durchzusetzen, zu negativen Sanktionen zu greifen, den Jungen an den Sonderschullehrer abzugeben. Damit versuchte sie nicht länger, erziehend oder beratend zur Verfügung zu stehen. Vielmehr konzentrierte sie sich auf den Aufgabenbereich des Lehrens von für alle verbindliche Kenntnisse.

### 3.2. Interviewpartnerin „B“

Interviewpartnerin „B“ ist 59 Jahre alt, verheiratet und hat einen erwachsenen Sohn. Sie ist zum Zeitpunkt des Interviews 35 Jahre im Schuldienst und hat in diesen Jahren fünfmal die Schule gewechselt, blieb aber beruflich im Raum Darmstadt. Obgleich sie fortlaufend Lehramtsstudierende der Universität Frankfurt betreut, steht sie dem Lehramtsstudium kritisch gegenüber. Sie selbst studierte an der Hochschule für Erziehung und habe dort nichts gelernt. Entsprechend beurteilt sie das, was zurzeit an der Universität doziert wird und wie die Praktikanten sich in ihrem Unterricht darstellen, äußerst kritisch. Die Studierenden wären nicht auf die Praxis vorbereitet.

#### 3.2.1. Scheitern an der Arbeitsverweigerung

Interviewpartnerin „B“ scheiterte an der Arbeitsverweigerung eines Jungen. Sie berichtet, dass er es geschafft habe, während seiner gesamten Grundschulzeit fast nie Hausaufgaben gemacht zu haben: *„Ich würde gerne über einen Schüler berichten, der bei mir war, den ich in vier Jahren nicht dazu bekommen habe, regelmäßig seine Hausaufgaben zu machen.“* (B, 179/181) Die Irritation war für sie so

nachhaltig, dass sie auch noch darüber nachgedacht hat, als der Junge bereits lange die Schule verlassen hatte.

Zunächst fiel ihr der Junge als jemand auf, der seltsam<sup>24</sup>, oft langsam<sup>25</sup> und unpünktlich<sup>26</sup> gewesen sei. Allerdings divergierte das Arbeitsverhalten des Jungen mit den offenbar wohlgeordneten familiären Rahmenbedingungen: *„Bei diesem Kind waren aber weder die Umstände noch die Verhältnisse so, dass ich das erwartet hätte, dass ich das nicht erreichen würde, dass ich das nicht schaffen würde.“*

(B, 199/202) Auf Grund ihrer Erfahrung erschien es ihr nicht schlüssig, dass der Schüler trotz eines intakten familiären Rahmens ein solch unterdurchschnittliches Arbeitsverhalten zeigte: *„Ich denke, ich bin mit ihm auf diesem Gebiet nicht weitergekommen. Und was mich erstaunt und was mir eigentlich nicht noch mal so passiert ist, dass ich bei diesem Elternhaus und bei diesem sozialen Umfeld und bei meinem Einsatz es nicht erreicht habe.“* (B, 365/369) Die Lehrerin repräsentiert damit die Vorstellung, dass Kinder aus der Mittelschicht einen entsprechenden Wertekatalog verinnerlicht haben und diesem folgen müssten.

Um ihre normativen Ziele im konkreten Fall durchzusetzen, sprach sie zunächst mit den Eltern. Diese hätten eine positive Einstellung gegenüber der Schule signalisiert und sich auch außergewöhnlich intensiv engagiert<sup>27</sup>: *„Die Eltern stehen den Anregungen der Schule positiv gegenüber und unterstützen ihn.“* (B, 213/214) Zugleich hätte sie mehrfach und nachdrücklich mit dem Schüler gesprochen: *„und habe mit ihm selbst sehr intensive Gespräche gehabt.“* (B, 291/292) Im Kontext dieses Falls schien es der Lehrerin möglicherweise darum zu gehen, ihren erzieherischen Einfluss geltend zu machen. Sie versuchte den Jungen

---

<sup>24</sup> „...dass er manchmal in der Pause irgendwie sich den Kindern gegenüber verhält, dass die nicht wissen, woran die sind.“ (B, 221/223)

<sup>25</sup> „Aber er war langsam. Er hat nicht sofort angefangen und hat sehr langsam gearbeitet. Ich schätze, dass das auch zu Hause so war.“ (B, 320/323)

<sup>26</sup> „Das war auch noch so ein Punkt, er kam auch noch unpünktlich zur Schule.“ (B, 227/228)

<sup>27</sup> „Der Vater kam auch zu Elterngespräch, war auch sehr kooperativ, für einen Vater erstaunlich kooperativ. Meistens sind die Väter ja irgendwie "außen vor" bei den Grundschulkindern. Er ist Schreiner von Beruf und hat uns richtig auch ein bisschen versorgt hier in der Schule.“ (B, 250/255)

dadurch zu motivieren, dass sie ihm durch persönliche Gespräche Aufmerksamkeit schenkte und erwartete, dass der Junge diese Zuwendung durch das Machen der Hausaufgaben positiv beantworten würde. Die Lehrerin erscheint dabei als eine Person, die etwas bewirken und erreichen wollte. Sie scheint zu erwarten, dass ihre normativen Regeln von allen Kindern im Verlauf der Grundschulzeit erworben werden: *„wobei ich... sagen muss, dass ich Wert auf solche altmodischen Tugenden lege, als da sind: Pünktlichkeit, Ordnung, so ein gewisses Pflichtgefühl - will ich den Kindern beibringen, dass sie eben ihre Hausaufgaben erledigen, beziehungsweise zum nächsten Tag nachmachen.“* (B, 186/191)

Dennoch habe dieser Junge ihren Wertekatalog nicht übernommen und weiterhin kaum Aufgaben gemacht. Sie meint, dass die persönliche Hinwendung zum Schüler und seinen Eltern die Situation nicht verändert hätte. Sie erlebte die Verweigerung entsprechend als persönliche Niederlage. Ihr Anspruch, das Arbeitsverhalten im häuslichen Rahmen zu beeinflussen, misslang. Damit blieb ein Gefühl des Scheiterns zurück: *„...das ich ihn am Ende mit dem Gefühl entlassen habe, dass ich das eben nicht erreicht habe, was ich erreichen wollte.“* (B, 355/357) Perturbiert hätte sie nicht die Tatsache an sich. Es gäbe immer wieder Kinder, die keine Hausaufgaben vorlegen würden. Hier entschuldige die Lehrerin das Verhalten mit unzureichenden außerschulischen Gegebenheiten<sup>28</sup>. Im vorliegenden Fall sei sie insbesondere deshalb irritiert gewesen, weil ihr der häusliche Rahmen wohlgeordnet und den Schüler unterstützend erschien. Sie konnte das Verhalten des Jungen nicht mit den familiären Bedingungen in Konvergenz bringen.

Trotz dieser Perturbation berichtet die Lehrerin nicht von einem personalen Support. Auch erzählt sie nicht, dass sie sich in irgendeiner Weise akademisch

---

<sup>28</sup> „und natürlich scheitert man in jeder Klasse an zwei Kindern oder an einem, je nach dem wie die Klasse ist. Nur da wundert es einen nicht. Da sind es Umstände oder Verhältnisse, die es verständlich machen, dass es so nicht klappt, wie man es gerne hätte. Und dann macht man eben Abstriche und versucht, das was möglich ist zu erreichen.“ (B, 193/199)

mit dem Problem auseinandergesetzt habe. Allerdings dokumentierte sie sehr exakt den Fall des Schülers schriftlich. Während des Interviews liest sie immer wieder Passagen vor: *„Ich habe noch mal geschrieben...“* (B 318) Damit kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerin ihre praktischen Erfahrungen in der individuellen Auseinandersetzung und Reflexion durch die Verschriftlichung erfahren hatte. Mit Hilfe dieser Aufzeichnungen konnte sie die Lernentwicklungen des Jungen verfolgen. Dadurch erkannte sie, dass es ihr nicht gelungen war, ihren Einfluss geltend zu machen. Neben der Resignation formuliert sie für sich folgende Einsicht: *„Aus dem Gefühl heraus, dass man den Menschen nicht ändern kann. Das ist ja eine Erkenntnis, die man als Lehrer in meinem Alter sowieso haben sollte allmählich. Aber so jung war ich da auch nicht mehr. Man kann natürlich die Menschen nicht ändern, das habe ich auch nicht angenommen, aber na ja, ein bisschen. Ein bisschen rechten und richten.“* (B, 417/423) Das Zitat lässt vermuten, dass sie zunächst die Arbeitshaltung des Jungen verändern wollte. Sie spricht dabei vom *„rechten und richten“*. Sie räumt ein, dass sie hier, und wie angedeutet, auch bei anderen Kindern wiederholt versucht hat, reglementierend einzugreifen. Sie wollte ihre Vorstellungen von den normativen Gepflogenheiten einfordern und den Kindern bürgerliche Ordnungen vorgeben. Dagegen stellt sie nun fest, dass ihre erzieherischen Maßnahmen, die darauf zielten, die Haltungen oder Einstellungen bei diesem Jungen zu verändern, erfolglos blieben. Obgleich sie zunächst ihre bürgerlichen Normen beibehält, wechselt sie im Laufe des Interviews ohne erkennbaren Grund ihre Argumentation. Unerwartet generalisiert sie das Phänomen und folgt nun dem Schema, dass der Mensch sich *„nicht ändern“* ließe. Sie meint nun, dass es unabhängig vom häuslichen Rahmen, unveränderbare *„Anlagen“* gäbe, bei welchen äußere Impulse keinen Einfluss hätten: *„Ich nehme an, dass er von der Anlage so stark angelegt war, dass ich da nicht durchkam mit meinen Erziehungsmitteln.“* (B, 423/425) Die Erkenntnis macht sie an ihrem eigenen

Alter fest. Die Altersweisheit, die sich aus der eigenen praxisnahen Erfahrung ergebe, habe ihre Einsicht geprägt. Damit ersetzt sie ihr ursprüngliches Konzept des milieuabhängigen Arbeitsverhaltens zugunsten einer individuellen Disposition. Sie verlässt damit die familiensoziologische Sichtweise und ersetzt diese durch eine genetische Betrachtung. Im vorliegenden Fall zog sie sich schließlich ganz auf autoritäre Maßnahmen zurück und wählte rigidere Sanktionen. Sie entwickelte ein Bonus/Malus System. Positive Sanktionen bei erbrachter Leistung und negative bei Leistungsverweigerung: *„Dann so die üblichen kleinen Tricks: Belohnung, wenn er es macht, Striche, wenn er es nicht gemacht hat. Beim fünftem Strich noch mal Mitteilung an die Mama, alles im Aufgabenheft...“* (B, 292/295)

Resümierend ist festzuhalten, dass die Lehrerin zu Beginn des kritischen Vorfalls ein Konzept präsentiert hatte, dass Kinder aus behüteten Verhältnissen in der Lage sein müssten, bürgerliche Werte einzuhalten. Zunächst versuchte sie einen Jungen dazu anzuhalten, seinen Schülerpflichten nachzukommen. Um ihre Regeln und Ordnungen gegenüber dem Schüler durchzusetzen, versuchte sie die Eltern entsprechend zu beraten. Da dies ohne greifbaren Erfolg blieb, versuchte sie ihre Autorität dadurch zu sichern, dass sie eine Mischung aus positiven und negativen Sanktionen einsetzte. Das Verändern der Handlungen deutet auf einen strategischen Wechsel hin. Im Rahmen der eigenen Selbstqualifizierung reduzierte sie ihre erzieherischen Aufgaben und bearbeitete sie nur noch mit Hilfe selektiver Maßnahmen: Hat der Junge die Hausaufgaben, oder nicht. Die Individualität des Schülers schienen ihr dabei nicht mehr von Bedeutung zu sein.

### 3.3. Interviewpartnerin „C“

Interviewpartnerin „C“, 52 Jahre alt, verheiratet, hat zwei Töchter, die sich in der Ausbildung befinden. Sie liebt klassische Musik und engagiert sich neben ihrer Unterrichtstätigkeit bei den Darmstädter Arbeitskonzerten und beim schuleigenen Chor. In den 30 Jahren ihres bisherigen Schuldienstes wurde sie zwei Mal an eine andere Schule abgeordnet. Jedes Mal kam sie wieder an ihre ursprüngliche Schule zurück. Das Studium war für sie sehr interessant. Hier konnte sie musizieren und hatte Jahre danach noch weiteren Unterricht bei verschiedenen Dozenten. Die meiste Zeit ihrer Lehrerinnentätigkeit hat sie als Fachlehrerin für Musik gearbeitet. Durch den Lehrermangel bedingt, musste sie vor 5 Jahren eine Klasse als Klassenlehrerin übernehmen.

### 3.3.1. Scheitern an elterlichen Ansprüchen

Lehrerin „C“ berichtet von Ereignissen mit Erziehungsberechtigten, die ihr pädagogisches Selbstverständnis gravierend irritierten. Problematisch war für sie die Spannung zwischen den elterlichen Ansprüchen und ihrer eigenen Vorstellung ihrer schulischen Aufgaben. Die Lehrerin hinterlässt dabei den Eindruck, als hätte sie sich durchaus mit den alltäglichen, berufsbedingten Komplikationen arrangieren können. Sie gibt zu verstehen, dass Konflikte mit Kindern zum Lehreralltag gehören. Zu eklatanten Differenzen kam es nach ihrer Auffassung allein durch die paradoxen Sichtweisen der Eltern, denen sie versucht hatte, gerecht zu werden<sup>29</sup>.

Die Lehrerin betrachtet ihr Handeln in der Reflexion als „ganz normal.“ (C, 459) Von ihrem Verständnis her erfüllte sie ihre Lehreraufgaben so, dass dies keiner Rechtfertigung bedurfte. Die Eltern dagegen misstrauten der Lehrerin und verlangten mehr Transparenz. Dieser Anspruch wurde dadurch verschärft, dass

---

<sup>29</sup> „Ich denke, ich habe halt den Fehler gemacht, mir den Schuh anzuziehen, es den Eltern einmal recht machen zu wollen, immer gleich zu gucken: Oh Gott, du hast es falsch gemacht.“ (C, 483/486)



die Eltern ihre Kritik mit wenig Feingefühl und Respekt gegenüber ihrer Person geäußert hätten: *„Wir sitzen dann da, kriegen es geballt ab von den Eltern, - und die Eltern haben ja heute keine Hemmungen mehr, die sagen ihnen- zack - glatt heut, was Sache ist, wie sie die Sache sehen.“* (C, 454/457) Bei einem Elternabend, der in einer sehr gereizten Atmosphäre verlaufen wäre<sup>30</sup>, sei beispielsweise von ihr verlangt worden, dass sie sich noch mehr um den inneren Zusammenhalt der Klasse als Ganzes bemühen soll. Es sollten Aktionen inszeniert werden, welche die Klassengemeinschaft fördere: *„Und das kriegt man dann auch vorgehalten: „Wann kommt denn da jetzt mal eine Klassengemeinschaft zustande?“ Das wird dann am Elternabend gefragt: „Was machen Sie denn da?“ So ungefähr: „Was tun Sie denn dafür?“* (C, 662/665) Damit wurde ihr unterstellt, dass sie nichts für den Zusammenhalt der Klasse tun würde. Auch hätten die Eltern auf Elternabenden wissen wollen, was sie sich bei der Sitzordnung der Kinder gedacht habe<sup>31</sup>.

Ein großes Thema war der Umgang mit negativen Sanktionen. Hatte sie beispielsweise ein paar Schüler für ihr abweichendes Verhalten bestraft und zur Rechenschaft gezogen, hätten die betroffenen Erziehungsberechtigten sofort massiv und respektlos interveniert. Sie hätten diese Maßnahmen verurteilt und die Lehrerin angegriffen<sup>32</sup>. Da sie ihre Kinder ins Unrecht gesetzt sahen, hätten sie von der Lehrerin verlangt, die Mitschuld der Opfer zu berücksichtigen: *„Und dann hängt die Mutter da - oder steht am nächsten Morgen in der Tür und sagt: „Und haben Sie auch- was die nun vorher gemacht hat- die hat ihn aber provoziert- haben Sie*

---

<sup>30</sup> *„Der Elternabend endete eigentlich so halb im Chaos. Die ersten verließen schimpfend den Saal und haben dann den Psychologen angemacht und naja ich meine, das ganze wurde so ein bißchen dadurch ausgelöst, weil eine Mutter dann so sehr massiv wurde. Die wurde also schon mir gegenüber sehr massiv in einem Elterngespräch - völlig unvorbereitet. Kam also an und hat mich niedergemacht und ich wußte nun eigentlich gar nicht, was die will.“* (C, 372/379)

<sup>31</sup> *„Ein Thema war immer wieder jeden Elternabend und jedes Mal, wenn das vonstatten ging, die "Sitzordnung" in der Klasse. Immer wenn ich die Kinder versetzt habe, immer mit Rücksprache mit meiner Kollegin, da ich ja die halbe Stelle habe, habe ich ja nicht alle Fächer, die die anderen Fächer unterrichtet hat, habe ich immer mit ihr abgesprochen und überlegt und wie können wir was und es war ja in der Klasse nicht einfach.“* (C, 496/503)

<sup>32</sup> *„Und wenn die Schule gemacht hat, dann war es auch nicht recht. Dann standen die Eltern aber auch auf der Matte und haben gemeint: Ja, mein Kind aber doch nicht.“* (C, 343/346)

*da auch nachgefragt?“ (C, 415/418) Dies wiederum erlebte sie als Übergriff auf ihre pädagogische Selbstbestimmung und fühlte sich massiv geschädigt<sup>33</sup>.*

Schließlich hätten die Eltern intrigiert und gemeint, sie müssten sich auf dem Schulamte Gehör verschaffen: „War dann beim Schulamte, gleich so Sachen, eh‘ sie mit mir überhaupt geredet hatte oder mit der Schulleitung, keiner wusste was überhaupt Sache ist. Hatte gleich da Himmel und Hölle in Bewegung gesetzt. Die hatte den Laden so richtig aufgemischt, muss man sagen. Sonst lief halt viel auch so hintenrum.“ (C, 379/384)

Hinzu kam, dass diverse Kinder nicht bereit gewesen wären, die Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Sie hätten sich auf ihre kindliche Art der Autorität der Lehrerin widersetzt und zu Hause die Unwahrheit erzählt. *„Ich diktiere und auf einmal denk ich, komisch, der schreibt überhaupt nicht. Dann sag‘ ich: „Was ist denn los? Warum schreibst du denn nicht mit?“ „Ich muss das Blatt einkleben!“ Dann habe ich gesagt: „Aber doch jetzt nicht. Jetzt sollst du mitschreiben. Das kannst du doch hinterher einkleben.“ Der hat nicht aufgehört. Der hat geklebt und geklebt.“ TB: (lacht) C: „Jetzt hörst du endlich auf. Ich kann jetzt nicht wegen dir das Diktat unterbrechen.“ „Jetzt komm ich aber nicht mehr mit, jetzt fehlen schon zwei Sätze.“ Dann habe ich gesagt: „Okay, dann lässt du oben jetzt vier Reihen frei. Wenn ich das nachher noch mal vorlese, zum Nachgucken, lese ich extra langsam und dann schreibst du das noch hin.“ Also ich hab‘ mich dann nicht mehr groß drum gekümmert, ja, fertig. Viertes Schuljahr, ja. Also, der hat das oben da natürlich nicht auf die Reihe gekriegt. Es fehlte ihm einiges, hab‘ ich ihm alles als Fehler angerechnet. Dann hat er zu Hause seiner Mutter erzählt: „Die Frau „C“ hat mich gezwungen, das Blatt einzukleben, deshalb konnte ich da nicht mitschreiben.“ Nun war zum Glück, eine*

---

<sup>33</sup> „Sie sind immer in der Position, dass sie sich verteidigen sollen, (...) Da kommen wirklich Sachen wie: Sie haben mein Kind drei Mal ermahnt. Ich denke doch nicht nach, wenn das nötig ist, wenn das Kind nicht reagiert, dann muss ich es halt noch mal ermahnen und wenn es gar nicht geht, dann muss ich mir eben was anderes ausdenken. Ich reflektiere doch nicht, wie oft ermahne ich ein Kind. (...) dafür sollen Sie sich dann rechtfertigen und sollen das pädagogisch belegen und begründen und sonst was und solche Geschichten. Da sitzt man allein da erstmal, dass einem die Klappe runterfällt (...) Und deshalb nützt das auch gar nichts, das wir da zu fünft sitzen, weil die alle "so" sitzen und denken, ja was geht denn jetzt ab.“ (C, 457/478, gekürzt)

*Klassenkameradin mit dabei, als er das erzählt hat, die hat gesagt: "Nö, nö, so war das aber gar nicht gewesen. Das ist überhaupt nicht wahr. Du hast nicht mitgeschrieben." Ja, also. Aber die Mutter hat das geglaubt." (C, 684/708)*

Das Zitat steht exemplarisch dafür, dass die Kommunikationsstörung nicht dort bearbeitet wurde, wo der Konflikt zustande gekommen war. Bewusst oder unbewusst funktionalisierte der Junge die Erwachsenen. Die Lehrerin wurde zu Hause als streng und unnachgiebig dargestellt: „Frau “C” hat mich gezwungen...“ Die Mutter verlor daraufhin ihr Vertrauen in die Lehrerin, wollte glauben, dass der eigene Sohn Recht hat und begab sich auf Konfrontationskurs. Mutter und Lehrerin übersahen, dass der Junge die Verantwortung für sein Handeln abgegeben hatte.

Zugleich kommt die Lehrerin zu dem Ergebnis, dass diese Klasse ein schwaches Sozialverhalten zeige: „(Eine Klasse), die von der Erziehung her wenig mitgebracht hat. Und wo viele Eltern auf dem Standpunkt standen: Die Schule soll jetzt mal machen.“ (C, 341/343) Durch die Forderung an die Lehrerin, sie solle auf das Sozialverhalten aller Kinder in der Klasse einwirken, fühlte sie sich schließlich überfordert.

Auch hätten die Eltern die Straftaten ihrer Kinder gedeckt und herunterspielt. Einmal wäre ein Fahrrad kaputt gemacht worden. Doch die betroffenen Eltern hätten die Mitschuld ihrer Kinder ablehnt und den Schaden nicht beglichen<sup>34</sup>. Ein anderes Mal hätten zwei Jungs während eines Fußballspiels Streit bekommen, wobei einer dem anderen durch einen harten Schlag auf den Kopf eine Gehirnerschütterung zugefügt habe. Obgleich beide eine Woche

---

<sup>34</sup> „Und so war das halt häufig. Eine andere Geschichte war: Mehrere hatten auf dem Heimweg einem Anderem das Fahrrad kaputt gemacht. Da ist nie irgend etwas erfolgt, dass da bei der Reparatur etwas bezahlt wurde. Es wurde dann alles irgendwie so hingedreht: Ach ja, der war ja selber Schuld, so ungefähr.“ (C, 643/648)

Fußballverbot bekommen hatten, lockerte die Lehrerin das Verbot für den Geschädigten, was wiederum zu Angriffen der Mutter des Täters geführt habe<sup>35</sup>. Aus der bisherigen Schilderung wird deutlich, dass die Kommunikation zwischen der Lehrerin und den Eltern von Dissens geprägt ist. Möglicherweise meinten die Eltern, dass die Lehrerin ihre Handlungen besser pädagogisch begründen und deutlicher transparent machen müsse. Nur so ist zu verstehen, warum die Eltern immer wieder versuchten, die Lehrerin zu manipulieren. Demgegenüber kann vermutet werden, dass die Lehrerin einen Vertrauensvorschuss als professionelle Pädagogin erwartete. Die Lehrerin nahm die vorgebrachten Vorwürfe zunächst sehr ernst. Entsprechend versuchte sie, durch aktive Maßnahmen die kritische Situation zu bearbeiten. So wählte sie Projekte, in denen es darum ging, grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Zum anderen ergriff sie verhaltensreglementierende Maßnahmen gegenüber den betroffenen Kindern. Beispielsweise versuchte sie die als schwach eingeschätzte Arbeitshaltung dadurch zu kompensieren, dass sie strukturierende und feinschrittige didaktische Maßnahmen ergriff<sup>36</sup>. Auch entschied sie sich für eine Reihe von unterrichtlichen Projekten: *„Wir haben viel projektartige Sachen auch außerhalb des Unterrichtes gemacht, wo wir unterwegs waren, irgendwie. Da wundere ich mich eigentlich selber noch, wie ich das zuwege gebracht habe.“* (C, 536/539) Der Nachsatz zeigt, dass sie dies alles sehr angestrengt haben muß. Allerdings hätte sie hierüber auch Bestätigung erhalten. Den Kindern schienen nämlich diese Projekte zu gefallen: *„Wir haben ja auch*

---

<sup>35</sup> „Da hat einer auf dem Schulhof, (...) beim Fußballspielen irgendwie (...) Streit mit einem anderen gekriegt. (...) Und der hatte dann so eine Wut, dass er ihm auf den Kopf gehauen hat, aber so, dass der andere eine minimale Gehirnerschütterung hatte. (...). Die (Kollegin) hat dann halt gesagt: Ihr habt beide Fußballverbot, (...) Am Freitag hatte ich dann Aufsicht, und habe ich zu dem Kind, das war inzwischen schon wieder da, das betroffen war, habe ich gesagt: "Du darfst heute wieder Fußball spielen." Am Montag stand die Mutter von dem Jungen, der nicht Fußball spielen darf, der den anderen zusammengeschlagen hatte, in der Tür und sagt: Sie findet das aber auch ungerecht, dass ich das jetzt geändert habe (...)" (C, 609/641, gekürzt)

<sup>36</sup> „Dann die Leistungsschwäche der Klasse, dass man also baggern musste wie blöd. Dass man eigentlich nie die so selbständig arbeiten lassen konnte. Was man neu eingeführt hatte, musste man immer... man musste immer bei Adam und Eva anfangen.“ (C, 519/523)

jedes Jahr Projektwoche gehabt, das Thema oder die Sache. „Hääh, doof, interessiert mich nicht“, oder so. Das kam eigentlich nie. Das muss man sagen. Gebastelt haben sie sehr gerne.“ (C, 563/566) Daneben besuchte sie mit ihren Schülerinnen und Schülern einige Darmstädter Arbeitskonzerte<sup>37</sup>, machte Lerngänge<sup>38</sup>, nahm an Schulwettbewerben<sup>39</sup> teil und war im Schullandheim<sup>40</sup>. Zum zweiten wollte sie, dass die Kinder ihr Missverhalten reflektierten. Sie versuchte, Regelungen zu erarbeiten, um die Aggressionen der Kinder untereinander zu schlichten. Hätten sich die Kinder gestritten, wurde von der Lehrerin eine Lösung durch Bestrafung des Schuldigen verlangt. Für die Kinder wäre dieses Vorgehen zufrieden stellend gewesen: „Das Problem war, das betroffene Kind selbst, war oft mit der Entscheidung einverstanden. Es lief oft nun darauf hinaus, weil ich ja schon vorsichtig war, dass ich dann gesagt habe, dann schreib mal was dazu, was da vorgefallen ist, warum du das gemacht hast und ob du das in Ordnung findest, oder warum du so etwas nicht machen sollst.“ (C, 403/408)

Die Narration lässt die Interpretation zu, dass die Lehrerin zunächst von der Idee ausging, sie könne die Kinder zu Werten und Einstellungen durch ihre pädagogischen Maßnahmen und Impulse erziehen. Zugleich hoffte sie, damit auch den Eltern gerecht zu werden. Mit wachsendem Widerstand der Erziehungsberechtigten gegen ihre normativen Vorstellungen kam sie zu dem Ergebnis, dass diese Maßnahmen gescheitert seien. Sie meinte, dass es nichts nützen würde, wenn sich alle betroffenen Kolleginnen und die Schulleitung einig wären, aber die Eltern der Argumentation der Schule nicht folgen würden: „Wir haben dann auch Gespräche gehabt- mit der Schulleitung, mit allen Kolleginnen, die da betroffen sind, die die Klasse unterrichten. Das ist aber alles nicht so einfach. Nicht so hilfreich.“ (C, 440/444)

---

<sup>37</sup> „Wir haben bei Arbeitskonzerten teilgenommen.“ (C, 826/826)

<sup>38</sup> „Die hatten in der Hundertwasser Ausstellung wie so eine Rallye Aufgaben, dann lief das. Das haben die auch gerne und mit Begeisterung gemacht, wie gesagt, zu motivieren waren die schon.“ (C, 559/562)

<sup>39</sup> „Wir haben an Wettbewerben teilgenommen.“ (C, 825/826)

Im weiteren Verlauf empfand sie die anhaltenden Forderungen als schädigend. Sie nahm für sich wahr, dass sie gegenüber den Eltern machtlos war: *„Ich habe mir dann noch irgendwie den Schuh angezogen: Du machst es falsch. Du kommst nicht mit den Kindern klar. Und habe mich immer von den Eltern ins Bockshorn jagen lassen. Wenn die dann gesagt haben: „Ja, haben Sie da auch...“, dann habe ich gleich gedacht, mein Gott, hast du da jetzt was verpasst oder so und habe das dann noch jedes Mal aufgegriffen.“* (C, 353/359) Im Ergebnis hatte sie das Gefühl, ihr Bewertungsmaßstab und der Modus der Bearbeitung von sozialen Konflikten sei von den Eltern ad absurdum geführt worden: *„So das eigentlich alles, was man so gemacht hat, mehr oder weniger zum Scheitern verurteilt war.“* (C, 348/349) Dies hinterließ bei der Lehrerin ein Gefühl der Resignation<sup>41</sup>. Im Rückgriff auf die eigene Erfahrung generalisiert die Lehrerin ihre Situation *„Aber ich denke, wir sind als Lehrer oft auch diesen Dingen gar nicht gewachsen, weil sich das so ergeben hat in den letzten Jahren.“* (C, 447/449) Der Begriff des *„sich nicht gewachsen Fühlens“* signalisiert hier die Überforderung. Zugleich schwingt Enttäuschung und Resignation mit, da ihr für die Bearbeitung aller an sie gestellten Ansprüche hinreichende Kompetenzen und organisatorische Einflussmöglichkeiten zu fehlen schienen. Die subjektiv erlebte Schädigung hatte bei ihr zugleich zu einem Verlust ihres kreativen Potentials geführt<sup>42</sup>. Ihr Selbstwertgefühl<sup>43</sup> war verunsichert, was Rückschlüsse auf ein beginnendes Burnout-Syndrom zulässt. Innerhalb dieser krisenhaften Ereignisse gab es dennoch einige intervenierende Bedingungen, die zu einer Veränderung der Sachlage führten. Kinder, deren Eltern das professionelle Selbstverständnis der Lehrerin besonders erschüttert

---

<sup>40</sup> *„Ich war im Landheim mit der Klasse, vier Tage.“* (C, 535/536)

<sup>41</sup> *„Ich habe schon auch sehr viele Tiefen auch gehabt, wo ich gedacht habe, Mensch also, das packe ich nicht mit denen.“* (C, 778/780)

<sup>42</sup> *„Aber ich merke es jetzt, dass es mir jetzt vielmehr nachhängt noch. Jetzt ist zum Beispiel bei mir die Kreativität teilweise weg.“* (C, 819/821)

<sup>43</sup> *„Erstens habe ich mir das nicht erträumt, dass ich nun schon wieder so einen habe. Ich scheine die magisch anzuziehen. Ich weiß es also auch nicht. In den Parallelklassen ist nämlich keiner drin (lacht!) Ich habe halt jetzt wieder einen. Das ist zwar ganz anderes gelagert. Der hat dieses ADS Syndrom.“* (C, 857/862)

hätten, hatten die Klasse verlassen. Ein Kind wäre in einer anderen Schule angemeldet worden<sup>44</sup>, andere wären weggezogen, darunter auch Kinder, deren Eltern besondere Schwierigkeiten gemacht hätten: *„Dann sind auch welche weggezogen... Diese eine in Anführungsstriche doch sehr verrückte Mutter, die den Topf so zum Kochen gebracht hat, die ist dann weggezogen, zum Glück.“* (C, 781/784) Die Lehrerin beschreibt diese Situation als Glück, als ein Ereignis, auf das der Betroffene keinen Einfluss hat. Die Lehrerin konstatiert damit, dass ihr die nötige Autorität fehle, entsprechende Tatsachen selbst zu arrangieren.

Eine echte Supervision nahm sie nicht in Anspruch, wünschte sich dies aber<sup>45</sup>. Aktive Unterstützung und damit Entlastung holte sich die Lehrerin bei „alltäglichen Helfern“ (Frank NESTMANN 1988). Zum einen besprach sie die Situation mit ihrem Ehepartner<sup>46</sup>, der auch Lehrer ist. Besonderen emotionalen aber auch tatkräftigen Beistand bekam sie von der Elternbeirätin. Diese Frau habe sie vor weiteren Angriffen der Eltern abgeschirmt und in der moralischen Bewertung der Situationen zu ihr gestanden<sup>47</sup>: *„Und es war also so, dass ich eine ganz tolle Elternbeirätin hatte, die mich sehr unterstützt hat, weil ich manchmal gedacht habe, ich weiß ja nicht, auf welchem Planeten bin ich eigentlich gelandet.“* (C, 349/353) Allerdings gibt sie in der Reflexion zu bedenken, dass es auch hier nicht ihre eigene Tatkraft und ihre eigene Kontrolle über die Situation war, sondern der glückliche und zufällige Umstand, dass diese Frau zu ihr gestanden habe: *„Wenn ich diese Elternbeirätin nicht gehabt hätte, die mich immer wieder unterstützt hätte, dann... ich weiß nicht wie das gelaufen wäre.“* (C, 438/440) Daneben hatte sie einen Kinderpsychologen zum Elternabend eingeladen, was sie auch als

---

<sup>44</sup> „Eine andere Mutter hat ihren Jungen dann auch rausgenommen. In eine andere Schule getan. Die war auch von einem anderen Schulbezirk. Da hat sich manches dann - sagen wir mal - verteilt.“ (C, 784/787)

<sup>45</sup> „Ich habe auch schon überlegt, ob ich eine Supervision machen soll. Ich habe da aber noch nichts Geeignetes gefunden.“ (C, 1192/1194)

<sup>46</sup> „Der sagt dann: „Leg´ dir ein dickes Fell zu, lass´ dir nichts gefallen.“ (lacht)“ (C, 802/803)

<sup>47</sup> „Die mich unterstützt hat, die also auch manches abgefangen hat, dass die Eltern, die dann an sie etwas rangetragen haben als Elternbeirätin, wo sie dann gemeint haben, da können Sie jetzt im Topf rühren, die hat das aber gleich abgewürgt, also solche Sachen auch, dass das gar nicht erst hochkam...“ (C, 773/778)

hilfreiche Intervention erlebte. Der Psychologe habe ihre Meinung vertreten und sie in ihren Ansichten unterstützt. Er habe ihr zugesprochen, dass das Problem nicht bei ihr als Lehrerin, sondern bei den Eltern liege<sup>48</sup>. Im Kollegium hatte sie offen über ihre kritische Sachlage gesprochen. Obgleich sie keine konkrete Hilfe bekommen hätte<sup>49</sup>, hat sie sich durch die Kolleginnen in ihrer Tätigkeit ermutigt gefühlt: *„Das hat halt was gebracht, schon auch dass die Kollegen immer wieder gesagt haben: „Mensch lass’ dich nicht...” Ja, also. Sie konnten, oder haben mich jetzt nicht konkret in dem Sinne unterstützt.“* (C, 788/792)

In der Folge wählte sie diverse Maßnahmen gegenüber den Eltern und ihren Kindern, die ihr Abstand zu ihren Aufgaben ermöglichte. Zum einen reduzierte sie ihre erzieherisch-normativen Ansprüche: *„Ich würde nicht sagen: Aufgeben. Aber ich habe dann halt aufgegeben, so stark zu arbeiten an den Kindern... nicht mehr dieses versuchen, warum oder was, da was zu ändern, da was zu verbessern, sondern nur noch irgendwie einigermaßen durchkommt.“* (C, 424/430, gekürzt) D.h., sie vermied bei Konflikten, aufwändige Diskussionen. Ihr erschien es nicht mehr wichtig, wer nun Opfer oder Täter sei. Sie unterließ eine individuelle Analyse des Problems, begab sich nicht in eine aufwändige Mediation, sondern wählte negative Sanktionen gegenüber den beteiligten Kindern und ging dann wieder zur Tagesordnung, dem Abhalten von Unterricht, über: *„Ich habe die Strategie dann einfach dahingehend geändert, dass ich einfach autoritärer war, dass ich halt gesagt habe: „Wer beteiligt ist, ist dran, es gibt jetzt keine Diskussionen mehr. Es wird jetzt nicht immer noch mal hinterfragt, wer hat wann, wie, wo, was gemacht, die zwei oder drei, die da beteiligt waren an der Rauferei, die sind eben fällig, fertig aus.“* (C,

---

<sup>48</sup> „Das ging (...) soweit, das wir im dritten () Schuljahr, (...) einen Kinderpsychologen beim Elternabend eingeladen hatten, der (...) hat dann im Laufe dieser Diskussion gesagt: "Das, was sich hier zeigt in diesem Elternabend, wie sie als Eltern miteinander umgehen und was sie äußern und was sich hier widerspiegelt, das spiegelt sich in ihren Kindern wieder. Und wenn sich da nichts daran ändert, wird sich nie in dieser Klasse etwas ändern.“ (C, 362/372, gekürzt)

<sup>49</sup> „Das denke ich mir. Das hilft einem auch nicht immer. Also wie gesagt, es einem auch noch nicht mal hilft, wenn die anderen dabeisitzen und es gut meinen, aber in dem Moment auch nicht anders argumentieren können, oder ihnen auch nichts einfällt.“ (C, 1149/1153)



734/740) Fühlte sie sich durch einzelne Kinder gestört, wurden diese kurzerhand in eine andere Klasse gesetzt<sup>50</sup>. Nahm sie Gewalt unter den Kindern wahr, war sie bereit dazwischen zu gehen<sup>51</sup>, aber sie diskutierte das Problem nicht mehr länger, um Einsichten und Verhaltensweisen zu vermitteln, sondern beendete die Auseinandersetzung dadurch, dass sie die Kinder bestrafte<sup>52</sup>. Damit gestand sie sich ein, dass sie als Lehrerin autoritäre Strukturen schaffen müsse, um eine Atmosphäre herzustellen, in denen die Kinder miteinander lernen und arbeiten können: *„Ja. Ich würde inzwischen sagen und dazu stehen, dass ich sage: Ich bin in manchen Dingen autoritär, wie grad diese Sitzordnungsgeschichte (...), das war wie gesagt ein permanentes Thema. Es lief dann irgendwann darauf hinaus, dass beim Elternabend ein Vater sagte: „Das find ich aber autoritär, wenn Sie das immer da so festlegen.“ Und dann habe ich dann letztendlich gesagt: „Dann bin ich eben autoritär. Ich muss hier mit den Kindern arbeiten. Ich muss sehen, dass ich die bestmögliche Atmosphäre schaffe und da trägt die Sitzordnung dazu bei und wenn Sie das für autoritär halten, dann ist es eben autoritär.“* (C, 1117/1127) D.h., sie vermied eine intensive Mediation, da ihr dafür die nötige Energie zu fehlen schien: *„Aber nicht mehr dieses Reinhängen, weil das eine solche Kraft kostet und eine solche Energie, das kann man nicht fünf Jahre lang.“* (C, 434/436)

Zum anderen veränderte sie die Situation der Beratungsgespräche. Ihrer Meinung nach, war deren Wirkung gegenüber dem aufwändigen Einsatz ohne nachhaltige Relevanz geblieben: *„Aber keine endlosen Gespräche mehr, die nichts bringen.“* (C, 761/762) Wurde dennoch Beratung gewünscht, verlangte sie den Grund dafür anzugeben. Diese Maßnahme gab ihr die Option, sich besser vorbereiten und auf die Situation einstellen zu können: *„Man kommt da hin, weiß überhaupt nicht, worum es geht, das heißt, ich kann mir gar keine Argumente*

---

<sup>50</sup> „Ich hab’ halt diejenigen, die gestört haben, habe ich auch manchmal entsorgt, muss ich sagen. Die wurden halt mal in eine andere Klasse gesetzt, oder so was.“ (C, 745/747)

<sup>51</sup> „Da muss etwas passieren, wenn einer den anderen zusammenschlägt, da kann ich nicht sagen, mein Gott, ist halt passiert, da muss ich was unternehmen.“ (C, 431/433)

*überlegen. Ich kann da gar nichts vorbereiten, die Eltern wissen aber was sie wollen. Das denke ich, ist schon mal ein ganz schlechter Ausgangspunkt. So dass ich dann auch zu unserer Schulleitung gesagt habe: "Wissen Sie, in Zukunft mache ich das nicht mehr so. Da möchte ich erst einmal wissen, worum es geht." (C, 1173/1180) Wenn schwierige Elterngespräche angestanden hätten, wäre sie auch dazu übergegangen, den Personalrat hinzuzuziehen: „Wir sind jetzt dazu übergegangen, gerade bei Elterngesprächen, wenn wir erwarten, dass es Schwierigkeiten gibt, dass jemand vom Personalrat dabei ist.“ (C, 1136/1138) Dadurch hatte sie nicht nur eine moralische und emotionale Rückendeckung, sondern auch eine massive Stärkung ihrer hoheitlichen Autorität installiert. Schließlich versuchte sie mit manchen Eltern nur noch schriftlich zu verkehren. Einmal getroffene Entscheidungen erschienen nach außen nicht mehr verhandelbar. Es wurden schlicht Tatsachen geschaffen: „Wenn jetzt dann diese massiven Vorwürfe kamen, (...), dann habe ich alles schriftlich gemacht. (...), jedes Mal einen Brief hingeschrieben, jedes Mal mit Kopie für mich, ja und für die Schulleitung, damit die weiß, was das läuft, aber keine endlosen Gespräche mehr, die nichts bringen.“ (C, 755/762, gekürzt) Dadurch verhinderte sie, dass die Eltern mit ihr in einen emotional belastenden Dialog treten konnten. Sie entzog sich den verbalen Interaktionen, die sie als Attacken wahrnahm: „Ich habe dann auch nicht mehr so viel über die Eltern gemacht.“ (C, 754/755)*

Insgesamt kommt sie zu dem Ergebnis, dass es ihr langfristig nicht möglich war, normative Einstellungen und Haltungen zu beeinflussen: „Von sich selbst, also nicht mehr jetzt denken wollen: Du kannst die Kinder wirklich noch ändern und die Eltern.“ (C, 728/730) Sie bedauert nach wie vor, dass entsprechende Hilfen fehlen würden: „Und was halt problematisch ist, dass man wenig Hilfen an der Hand hat.“ (C, 437/438) Es kann vermutet werden, dass sie Maßnahmen meint, die ihre Autorität gegenüber den Eltern sichern. Zugleich beschreibt sie die

---

<sup>52</sup> „Ich habe dann gesagt: Mein Gott, ihr wart jetzt dabei, zack Strafarbeit.“ (C, 425/427)

wahrgenommenen widersprüchlichen Botschaften als sehr grenzwertige Erfahrungen. Nach wie vor ist sie sehr irritiert, dass manche Eltern nicht bereit wären, die gesetzten Regelungen kritiklos hinzunehmen. Sie selbst hat dies schließlich als „Scheitern“ („C“ 584) formuliert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Beratung der Eltern und das Herstellen von Transparenz misslangen. Das Nachdenken über ihre erlebten Schwierigkeiten, bei denen sie sich an ihren Mann, Kolleginnen und einen Schulpsychologen gewandt hatte, half ihr, Maßnahmen zu ergreifen, die ihr mehr Distanz gegenüber den Eltern verschafften. Dabei musste sie feststellen, dass sie kaum Einfluss auf den moralischen Kodex von Kindern und deren Eltern hat. Die Situation des Scheiterns löste zugleich eine Reihe unterschiedlicher Maßnahmen aus, die als strategischer Wechsel beschrieben werden können. Die Eltern sollten danach nicht mehr länger den pädagogischen Wertekatalog und das Lehrerhandeln bestimmen. In der Folge wollte sich die Lehrerin nicht mehr von den Eltern diktieren lassen, wie Schule funktioniere. Sie wurde selber aktiv, setzte sich über die Wünsche der Eltern hinweg und schuf Tatsachen. Im Ergebnis ermöglichte ihr dies, sowohl die Aufrechterhaltung einer Lernatmosphäre und das Bereitstellen von Lernarrangements, als auch die Sicherung eines Unterrichts, der grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln sollte. Zum einen gewann sie an Sicherheit durch Rückzug auf die Aufgabe des Lehrens. Zum anderen blieb dennoch eine nicht verarbeitete Niedergeschlagenheit zurück. Das Ergreifen autoritärer Maßnahmen hatte ihre Handlungsmöglichkeiten erweitert und emanzipiert. Allerdings gab sie die Vorstellungen davon auf, dass es einen hilfreichen Dialog mit den Eltern zum Wohle des Kindes geben könne.

### 3.4. Interviewpartnerin „D“

Interviewpartnerin „D“ ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt. Ihre zwei Töchter befinden sich in der Ausbildung. Sie lebt von ihrem Mann getrennt. In den 22 Jahren, die sie im Schuldienst ist, hat sie nur einmal die Schule gewechselt. An der jetzigen Schule ist sie sechs Jahre. Sie arbeitet zwar als Klassenlehrerin, hat aber nur die Ausbildung als Musisch-Technische Lehrerin. Die Ausbildung zur Lehrerin beschreibt sie selbst als „toll“.

### 3.4.1. Scheitern an der Schulleitung

Lehrerin „D“ berichtet zunächst von ihrer Klasse, die sie als sehr problematisch erlebte: „Da sind jetzt gerade... und deswegen habe ich mich auch zur Verfügung gestellt. Ich habe seit zwei Jahren jetzt, also jetzt im dritten Schuljahr, eine Klasse, die ein bisschen problematisch zusammengewürfelt ist.“ (D, 110/113) Zum Beispiel sei dort ein Junge gewesen, dessen Adoption verheimlicht worden sei<sup>53</sup>, ein italienisches Mädchen mit Kleinstkindverhalten<sup>54</sup>, ein Mädchen mit „pinziger Stimme“<sup>55</sup>, ein „Prinz“<sup>56</sup> und ein ehemaliges Straßenkind aus Brasilien<sup>57</sup>.

Besondere Probleme hatte sie mit einem Jungen, der in der Schule, meist außerhalb ihres Kontrollbereichs, ein in ihren Augen sexuell unangemessenes Verhalten gezeigt habe. Die Lehrerin macht dieses Verhalten an mehreren konkreten Beispielen fest. Der Junge hätte neben das Waschbecken uriniert und

---

<sup>53</sup> „Genauso auch eine Familie, wo ein Junge adoptiert wurde, die Eltern aber das dem Kind gegenüber und der Nachbarschaft gegenüber verheimlichen. Ich das aber doch mitkriegt und dieser Junge total seine Schwierigkeiten hat in seinem Verhalten und eigentlich teilweise sehr versteckt aggressiv ist.“ (D, 119/124).

<sup>54</sup> „ein italienisches Mädchen in meiner Klasse, die, obwohl sie zu den ältesten gehörte, ein absolutes Kleinstkindverhalten zeigte.“ (D, 144/146).

<sup>55</sup> „Dieses Mädchen ist ein sehr pinziges Mädchen. Hat eine sehr helle Stimme und ist "(Macht helle Stimme nach)" ist schon... fällt schon durch ihr Verhalten so ein bisschen auf.“ (D, 238/240)

<sup>56</sup> „Dann kommt auch dazu, dass aus einer behüteten Familie, ein Kind, das auch noch eine größere Schwester hat, ein Junge, der dermaßen goldig aussieht, dass von seiner Mutter immer gesagt wird: "Ach mein kleiner Prinz." Und auch dieser kleine Prinz hat so seine Auffälligkeiten, in dem er eben den Kasper spielte und schon auffällig sofort schon war.“ (D, 163/169)

es genossen von Zuschauern umringt zu sein<sup>58</sup>. Während einer Spielzeit hätte er zusammen mit seinem Freund zwei Mädchen seinen Penis gezeigt<sup>59</sup> und in einer Pause ein Mädchen sexuell belästigt<sup>60</sup>. Ein anderes Mal hätte er das Foto eines leicht bekleideten Mädchens präsentiert<sup>61</sup>. Oder er hätte zusammen mit seinem Freund in der Öffentlichkeit in eine Wasserlache uriniert, die von Kindern zum Spielen genutzt worden sei<sup>62</sup>.

Auf der Suche nach einer Deutung wendet sie sich zunächst gegen sich selbst: *„Vielleicht ist da auch irgend etwas, wo ich denke, vielleicht liegt es schon ein bisschen an mir.“* (D, 657/659) Eine differenzierte Erklärung liefert sie nicht und verzichtet in der Folge auf diese Selbstbezeichnung. Eine weitere kausale Zuordnung gelingt ihr durch den Blick auf die familiären Verhältnisse. Nach Auffassung der Lehrerin lag es daran, dass der Junge mitzubekommen schien, wie sein Vater sich Pornofilme anschau: *„Kinder, wo der Vater abends nach Hause kommt, nach dem er den ganzen Tag seinen Lastwagen gefahren hat und sich Pornofilme anguckt und das Kind das teilweise trotzdem mitkriegt.“* (D, 115/118) Hat sie als Schuldige zunächst sich selbst und dann die familiäre Situation präsentiert, macht sie zum Dritten die Gesellschaft als Ganzes verantwortlich. Sie hat wahrgenommen, dass es in der Parallelklasse zu ähnlichen Vorkommnissen gekommen sei: *„Aber vielleicht ist auch diese Begegnung mit Pornofilmen und Liebesszenen, die selbst schon am Nachmittag für die Kinder*

---

<sup>57</sup> „Zum anderen ist in meiner Klasse ein Kind, das ist ursprünglich aus Brasilien, von deutschen Eltern adoptiert. Dies Kind war ein Straßenkind. Ein goldiges kleines Mädchen. Dieses Kind ist aber ein Straßenkind, war zwei Jahre Straßenkind.“ (D, 130/134)

<sup>58</sup> „Es fing im ersten Schuljahr damit an, dass der eine Junge voller Stolz neben das Waschbecken pinkelte... und freute sich, dass andere zuguckten.“ (D, 200/205)

<sup>59</sup> „Auf einmal kommen zwei Mädchen ganz entrüstet und sagen: „... Wir waren beim Klettergerüst und auf einmal zeigen sie ihren Penis.“ (D, 223/226)

<sup>60</sup> „X und Y haben an ihrer Hose rumgefummelt und haben immer mit dem Körper gegen ihren Bauch gemacht.“ (D, 270/277)

<sup>61</sup> „Gut das war von der Bildzeitung, ein Pin-up-Girl. Man hat nur den großen Busen gesehen und ein Tuch über den Körper.“ (D, 335/342)

<sup>62</sup> „Und diese beiden Jungen X und Y, ließen es sich nicht nehmen,..., am Ende der Pause im Beisein einer ganzen Menge von Kindern, dort in die Pfütze zu pinkeln, obwohl die genau gesehen hatten, dass die anderen da mit Schiffchen spielten.“ (D, 453/457)

zugänglich sind, ergeben auch eine andere Gesellschaft oder eine andere Kindheitsverhaltensweise.“ (D, 661/664)

Zunächst erwog sie, die Vorkommnisse zu ignorieren: „Okay, dachte ich, Schwamm drüber. Es ist egal, gut.“ (D, 215/215) Da sie dies dann doch nicht wollte, sprach sie mit den betroffenen Kindern und klärte zunächst den Sachverhalt: „Dann habe ich anschließend, nachdem ich dieses Mädchen erstmal befragt hatte, hatte ich auch noch die Jungen befragt.“ (D, 289/292) Danach versuchte sie, dem Jungen und seinem Freund das Verhalten zu spiegeln und sie zur Reflexion darüber anzuregen: „Worauf hin ich die beiden nur zur Seite genommen habe und gesagt habe: 'Weißt' was, ist klar, die Jungen haben einen Penis, die Mädchen haben die Scheide, müsst ihr aber nicht zeigen! Zeigt dein Vater seinen Penis? Siehst du das sonst wo? Muss nicht sein!‘“ (D, 228/232) Das Zitat lässt die normative Bewertung der Lehrerin erkennen. In der Formulierung: „Muss nicht sein!“ steckt eine vorsichtige Drohung. Parallel dazu besuchte sie die Eltern privat und signalisierte Engagement und Dialogbereitschaft. Allerdings lehnten diese jegliche Verantwortung für die negative Zuschreibung ihres Sohnes kategorisch ab und widersprachen ihr: „Ne, das kommt bei uns gar nicht vor.“ (D, 213/215)

Auch versuchte sie im Unterricht erzieherisch zu arbeiten und ihre Einstellungen und Haltungen zu vermitteln. Dabei problematisierte sie den Konflikt wiederum im Dialog: „Wo ich dachte: 'Hoppla, jetzt ist aber irgendwo gut. Daraufhin habe ich gesagt: 'Gut, Unterricht ist im Moment wirklich kein Thema. Haben wir uns im Kreis gesetzt und haben gesagt: 'Gut, was war jetzt los?'“ (D, 277/281) Sie handelte nach der Maxime: „Störungen haben Vorrang“ (Ruth C. CHON) und ging auf den Vorfall ohne weitere Repressalien ein. Interessant ist, dass sie die Vermittlung von Einstellungen und Haltungen hierbei als Nicht-Unterricht beschreibt. Sie macht damit indirekt deutlich, dass für sie das Lehren von Fähigkeiten und Kenntnissen vor allem anderen Vorrang hat und allein die Bezeichnung Unterricht verdiene.

Neben der Bearbeitung der Ereignisse durch Gespräche führte die Lehrerin schließlich handlungsorientierte Projekte durch. Sie wollte damit die Kinder im behutsamen Umgang mit den Mitschülern anleiten: *„Sondern auch so über Spiele eigentlich die Behutsamkeit der Berührung zu planen. Von dieser Zeit an machte ich spezielle Übungen mit den Kindern, so wie auf den Rücken streicheln.“* (D, 369/371) Ziel dieser Projekte war es, die Polarisierung der Schüler zu vermeiden und die Klassengemeinschaft zu fördern<sup>63</sup>. Sie entschloss sich, die Kinder durch bewusst geplante methodische Arrangements zu erziehen und für den rechten Umgang mit der eigenen Körperlichkeit zu sensibilisieren. Dahinter kann als Leitbild angenommen werden, dass sie die Kinder normativ-erzieherisch beeinflussen wollte.

Allerdings konnte sie nicht feststellen, dass ihre erzieherischen Interventionen das Schülerverhalten langfristig verändert hätten. Der erwünschte Erfolg sei ausgeblieben. In der Folge fühlte sie sich durch die weiteren scheinbar exhibitionistisch sexuellen Aktionen der Kinder überfordert: *„Und so frühkindliches, sexuelles Verhalten in dieser Art, damit bin ich teilweise, war ich teilweise ein bisschen überfordert.“* (D, 440/442) Insbesondere hatte sie das wahrgenommene Verhalten des Jungen gegenüber den Mitschülern verunsichert: *„Dieses Grobverhalten ist es, was mich irritiert.“* (D, 448/449) Trotz aller lehrenden und erzieherischen Aktivitäten und der Beratungsgespräche wäre der gewünschte Erfolg ausgeblieben. Das hätte sie schließlich *„sprachlos“* (D, 424) gemacht.

Bevor sie weitere Maßnahmen ergreifen wollte, wandte sie sich an alltägliche, aber auch professionelle Helfer, um sich Support zu holen. Diese hätten ihr geholfen, ihre Situation zu reflektieren und einzuschätzen. Zunächst beriet sie sich mit der Sprachheillehrerin, die regelmäßig in die Klasse kam. Diese hätte

---

<sup>63</sup> „Solche Dinge bringen auch die Klasse wieder zusammen.“ (D 640/641)

die Lehrerin darin bestärkt, abweichendes Verhalten als „*Auffälligkeiten*“<sup>64</sup> zu beschreiben. Auch tauschte sie sich mit der Kollegin aus der Parallelklasse aus<sup>65</sup>. Eltern hätten im Unterricht mitgeholfen und der Lehrerin Anerkennung gezollt: *"So eine tolle Arbeit, wir stehen hinter Ihnen."* (D, 744/745)

Dennoch war sie sich weiterhin im Unklaren, ob ihre Einschätzung der Situation und ihre daraus gefolgerte Handlungsstrategie angemessen waren. Entsprechend suchte sie nach weiterer professioneller Unterstützung. Zum einen fand sie Rat bei einem Schulpsychologen, der ihr moralische Unterstützung geboten hätte: *„... und der Schulpsychologe schon auch meinte, das beste was ich seinerzeit eigentlich machen konnte, war... die ganze Natürlichkeit da zu haben.“* (D, 362/365) Zum anderen nutzte sie die schulinterne Supervisionsgruppe: *„Aber ich habe zum Glück hier eine gute Supervision mit dem Herrn \*\*\* alle 14 Tage.“* (D, 468/469)

Obgleich es ihr nicht gelang, den Schüler normativ zu beeinflussen, ist sie zum Zeitpunkt des Interviews nicht bereit, ihre bisherigen Maßnahmen und Ansprüche als unzureichend zu bewerten. Vielmehr will sie sich ihre Authentizität als Person bewahren und sich nicht funktionalisieren lassen: *„Wo auf der anderen Seite, ich denke schon die, die Dinge, wie ich versuche, dass aufzugreifen, entsprechen meiner Form des damit Umgehens.“* (D, 655/657) Allerdings wird die Lehrerin in ihrer Arbeit von Seiten der Schulleitung massiv in ihrer Selbstbestimmung beschnitten. Sie darf, anscheinend ohne Angabe von Gründen, nicht mehr im vollen Umfang in der Klasse unterrichten. Dabei meint Sie, dass ihr die Arbeit Freude gemacht hat: *„Das Arbeiten in dieser Klasse hatte mir, bevor ich den Sachunterricht weggenommen bekommen hatte, unheimlich viel Spaß gemacht.“* (D, 625/627) Gegen ihren Willen darf sie in ihrer Klasse keinen

---

<sup>64</sup> „In meiner Schule ist eine Dame von der \*\*\*\*schule, Sprach- Heilschule, die eigentlich schon im ersten Schuljahr immer in die Klassen kommt, um zu gucken, wo sind Auffälligkeiten.“ (D, 158/161)

<sup>65</sup> „...und eine sehr gute Kollegin, die parallel mit mir die Klasse führt, wo wir uns sehr gut auch austauschen können und auch versuchen können... diese Kollegin ist auch mit sieben Stunden mit in der Klasse.“ (D, 469/473)



Kunstunterricht mehr erteilen, obgleich das ihr Hauptfach ist: „...kriege in diesem Schuljahr sogar den Kunstunterricht noch abgenommen. Also das heißt, es wird ein bisschen willkürlich gehandelt- oder gezielt gehandelt“. (D, 620/623)

Die Lehrerin interpretiert diese schulorganisatorische Maßnahme als bewussten Akt der Schulleitung, sie daran zu hindern, ihre erzieherische Arbeit fortzusetzen: „...wobei es halt in diesem Schuljahr ganz fürchterlich ist, dass ich nur acht Stunden in meiner Klasse bin, .... Ich habe mich sofort - Eltern und ich haben uns sofort gewehrt, wo ich sagte: Sachunterricht gehört auf jeden Fall mit dazu, um halt solche Dinge auch auffangen zu können. Damit ist das Arbeiten in dieser Klasse, wo es klar ist, dass diese Klasse nicht unproblematisch ist. Ich habe das mehrfach auch die Schulleitung wissen lassen. Es ist eigentlich unverantwortlich, wie das da gemacht wurde. Obwohl ich sofort zu Beginn des Schuljahres, als ich mitkriegte, wie die Stundenverteilung war, drum bat, eine Stundenplanänderung zu machen, da hieß es: "Nein in diesem Schuljahr geht es nicht!" Woraufhin ich meinte: "Sie wissen doch eigentlich, was ein Jahr bedeutet für eine Klasse." (D, 564/581) Die Lehrerin kann dahinter die Fürsorgepflicht der Schulleitung nicht erkennen, die die Überforderung der Kollegin wahrgenommen haben könnte. Vielmehr fühlt sie sich der Möglichkeit entzogen, durch beratende und erzieherische Prozesse auf das Verhalten der Kinder einzuwirken. Zugleich hat sie das Gefühl, dass auch von Seiten der Kollegen nicht genügend Solidarität vorhanden sei. Vielmehr geht sie davon aus, dass sich manche Kollegen gefreut hätten, wenn sie die Schule verlassen hätte: „Und ich bin die letzte Lehrerin, wo sie sich freuen würden, dass ich vielleicht auch weg wäre.“ (D, 691/692) Die wenigen Kollegen, die zu ihr gehalten hätten, hätten sie nicht öffentlich gestützt: „Es gibt an der Schule auch immer liebevolle Mitläufer, die einem dann doch zu verstehen geben, ach \*\*\*, schön, dass du an der Schule bist, lass´ Dich nicht klein kriegen, oder so etwas. Aber die es nicht öffentlich wagen zu sagen im Kollegium.“ (D, 693/697)

In der Reflexion der Situation präsentiert sie drei Optionen des aus dem Feld Gehens. Die Strategie „Flucht“ würde konkret bedeuten, die Einflussmöglichkeiten und die Verantwortung für die erzieherische Tätigkeit in der Klasse und damit für den Jungen abzugeben. Eine Möglichkeit, die sie erwägt, wäre die Schule zu wechseln: *Also, die einfachste Lösung wäre eigentlich von dieser Schule wegzugehen* (D, 751/753) Da sie Fachlehrerin für Kunst und Sport ist, wäre eine zweite Lösung, das Studium zur Grundschullehrerin nachzuholen: *„...ich gerade so ein bisschen neu orientiere, dass ich eventuell die Grundschullehrerqualifikation nachhole.“* (D, 794/795) Eine dritte Option wäre es, die Klassenlehrerinnentätigkeit abzugeben und nur noch als Fachlehrerin zu arbeiten: *„sonst denke ich mir, dann mache ich wirklich nur noch Fachlehrer.“* (D, 823/824)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sie das Verhalten eines Jungen als sexuell übersteigert und damit als Angriff auf die Mitschüler interpretiert hat. Obgleich der Junge keine sexuellen Spiele und Attacken in ihrer Gegenwart gezeigt hätte, fühlte sie sich in der Verantwortung, erzieherisch einzugreifen. Da der Schüler sein Verhalten beibehalten hätte, suchte sie Beratung und Bestätigung durch interne wie externe Helfer, die sie in ihrer Einstellung bestärkten. Mitten im Prozess ihrer erzieherischen und beratenden Aufgaben hätte die Schulleitung die Lehrerin nicht mehr in dem Umfang in der Klasse eingesetzt, wie das Schuljahr zuvor. Zugleich hätte sie bei manchen Kollegen eine ablehnende Haltung ihr gegenüber gefühlt. Als möglichen Ausweg aus der Situation denkt sie in der Reflexion des Geschehen darüber nach, das kritische Feld zu verlassen. Bei einem späteren Telefongespräch erzählt Frau „D“, dass sie tatsächlich die Klassenlehrerinnentätigkeit aufgegeben hat und nur noch als Fachlehrerin arbeitet. Sie hat ein Studium aufgenommen und damit eine akademische Qualifizierung gewählt.

### 3.5. Interviewpartnerin „E“

Lehrerin „E“ ist mit 31 Jahren die jüngste Interviewpartnerin. Sie ist ledig und kinderlos. Nach dem Referendariat arbeitete sie einige Zeit in der Jugendhilfe. Danach hat sie durch das Schulamt einen zweijährigen, befristeten Vertretungsvertrag bekommen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie anderthalb Jahre in der Schule. Sie weiß nicht, ob sie in ein Beamtenverhältnis übernommen wird. Das Studium an der Universität beschreibt sie als praxisorientiert und meint, dass sie gut betreut gewesen sei. Sie berichtet zwei Ereignisse. Zunächst ein Ereignis, bei welchem sie an den Anforderungen des Referendariats und dann eines, wo sie an elterlicher Passivität scheiterte.

#### 3.5.1. Scheitern an den Anforderungen der schulpraktischen Ausbildung

Die Lehrerin berichtet von einer durch das Referendariat bedingten Krise. In ihrer Wahrnehmung war der Gesamtkontext Referendariat eine grenzwertige Überforderung<sup>66</sup>. So wäre es ihr nicht gelungen, ihren eigenen Eltern, Bekannten und Freunden transparent zu machen, welche Anforderungen sie als angehende Grundschullehrerin ausgesetzt sei<sup>67</sup>. Außerdem hatte sie Ansprüche der einzelnen Schulkinder mit ihren je eigenen, individuellen Bedürfnissen, sowie der Klasse als Ganzes<sup>68</sup> und deren Eltern<sup>69</sup> wahrgenommen. Zugleich fühlte sie sich auch durch die Vorstellungen und Ansichten der betreuenden Kollegin und

---

<sup>66</sup> „Da fühlte ich mich zwischen allen Ansprüchen hin- und hergerissen.“ (E, 263/265)

<sup>67</sup> „Ich fühlte mich auch von meinen ganzen Freunden, Bekannten, Familie, auch irgendwie nicht da drin ernst genommen, dass mir das schwerfiel, dass ich da Probleme mit hätte. Solche großen Probleme, dass ich fast sechs Jahre Ausbildung einfach so über den Haufen geworfen hätte: Weil, das ist ja alles so einfach da in der Schule. Die Kleinen sind ja noch so einfach und noch so süß, und das macht doch Spaß, und eins plus eins kann ja jeder rechnen.“ (E, 421/429)

<sup>68</sup> „Zwischen den Ansprüchen, die die Kinder haben, die Klasse, die ich da unterrichte, braucht andere Dinge.“ (E, 265/266)

<sup>69</sup> „Da sind da noch die Eltern, die da auch noch irgendeine Vorstellung davon haben, was mit ihren Kindern da passieren soll in der Schule.“ (E, 268/270)

der Schulleitung<sup>70</sup> in ihrer beruflichen Entwicklung gehemmt. Neben diesen von ihr empfundenen Erwartungen, hatte die Lehrerin auch eigene Wünsche und Vorstellungen. Beispielsweise wollte sie einen gut vorbereiteten, kreativen Unterricht<sup>71</sup> durchführen. Gleichzeitig hielt sie es für erforderlich, auf bestehende Lehrmaterialien zurückzugreifen<sup>72</sup>. Die Überforderung, die schließlich zur Krise geführt hatte, hätte allerdings in den didaktisch-methodischen Vorstellungen der Ausbilder des Staatlichen Seminars bestanden. Die Seminarleiterin hätte ihr vermittelt, dass alle Unterrichtsstunden Offener Unterricht<sup>73</sup> sein müssten. Die Lehrerin erlebte dies so, als bestünden hierzu keine gleichwertigen alternativen Konzepte. Damit befand sich die Lehrerin in einem Handlungsdilemma: *„Und das, was ich immer zu hören kriegte: Man muss alles offen machen. Also, ein richtiges Extrem. Das wurde mir so aufgedrückt.“* (E, 215/217) Zugleich meinte sie wahrgenommen zu haben, dass von Seiten des Seminars alle anderen didaktischen Vorstellungen abgewertet würden: *„Und es wurde uns so aufgesetzt: Wenn man nicht so arbeitet, so offen, dann ist man eine schlechte Lehrerin.“* (E, 227/228) Dieser Anspruch, alles immer „offen“ machen zu müssen, wurde von der Lehrerin als hinderlich empfunden. Sie erlebte dies als äußerst belastende Überforderung. Zugleich nahm sie die schulische Realität als nicht kompatibel zum Programm des Offenen Unterrichts wahr: *„Das erste Scheitern, also das Gefühl 'ich pack' das nicht', war wirklich in Bezug auf dieses offene*

<sup>70</sup> „...was die Schulleitung möchte, die Klassenlehrerin, in deren Klasse ich da unterrichten durfte.“ (E, 270/272)

<sup>71</sup> „Im Referendariat war ich erst mal von dem Arbeitsaufwand erschlagen am Anfang. Ich konnte mir das nicht vorstellen, dass man für eine Unterrichtsstunde da acht Stunden vorbereitet.“ (E, 297/301)

<sup>72</sup> „...weil ich gemerkt habe, ich brauche einfach im Augenblick noch diesen festen Rahmen. Ich brauche ein Buch, wo ich mich ein bißchen orientieren kann. Was müssen die eigentlich können in der dritten Klasse. Da fühlte ich mich einfach viel zu unsicher und zu wenig erfahren auch noch.“ (E, 203/208)

<sup>73</sup> Der Offene Unterricht ist demnach durch einzelne markante Methoden gekennzeichnet, wie durch Projektunterricht, Wochenplan, Stille Zeit und Freie Arbeit. Der Wochenplan beispielsweise ermöglicht es den Kindern selbständig zu arbeiten. Hier bestimmen sie ihr eigenes Lerntempo, können ihre Interessen und ihre Fähigkeiten einsetzen. In der Freien Arbeit bekommen sie keine Inhalte vorgesetzt, die „dran“ sind, sondern beschäftigen sich mit dem, was sie in ihrer momentanen Befindlichkeit interessiert. Im Stationenbetrieb können sie je nach Interesse an Aufgaben verweilen, andere überspringen oder selbst nachprüfen, was sie schon alles können. Das Klassenzimmer hat Spielecken, in die sie sich zurückziehen können, ausruhen, schlafen, lesen oder spielen. Solcher Art Vorstellungen über einen offenen Unterricht finden sich bei Bernhard KORING (1992a, 66f.), Herrmann GIESECKE (1987, 90) Rützel,

*Arbeiten. Ich habe das als einen ganz großen Druck empfunden, weil ich mich überhaupt noch gar nicht sicher fühlte, so mit meinem Unterrichtsstil.“* (E, 181/185)

Entsprechend erlebte sie Unterrichtsbesuche durch die Ausbilderin als extreme Belastung. In diesen Stunden kam neben dem Qualifizierungsanspruch auch der stresserzeugende Einstellungsdruck hinzu: *„Und es wurde immer extremer. Je mehr Vorführstunden ich hatte und je mehr der Druck auch wuchs: Du musst da eine gute Note machen, weil sonst kriegst du nie eine Anstellung als Lehrerin.“* (E, 306/310)

Da sie auf der konkreten Handlungsebene wirksame Entscheidungen treffen musste, wählte sie hierfür entsprechende Maßnahmen. In der Selbstreflexion stellte sie fest, dass sie einen Unterricht durchführen wollte, in dem sie die Kontrolle behielt. Zu vermuten ist, dass sie sich in offenen Unterrichtsarrangements mit Effekten konfrontiert sah, die sie nicht beabsichtigte und die sich im Verlauf der Stunde kaum mehr regulieren ließen: *„Und ich einfach das Gefühl hatte, ich muss erstmal die Zügel in der Hand behalten und dann kann ich loslassen. Wenn ich erst einmal Erfahrung damit habe, wie Kinder lernen. Ich habe das noch nie miterlebt, wie ein Kind Lesen lernt, zum Beispiel. Da wollte ich gerne die Sicherheit noch haben und habe gemerkt, das ist eine ganz große Überforderung für mich, das alles so offen zu haben.“* (E, 220/226) In der Folge begann sie methodisch-didaktische Arrangements zu mischen. Schließlich merkte sie, dass sie damit ihrem Anspruch, eine gute Lehrerin zu werden, nicht gerecht wurde: *„Dann war das alles so halbherzig. Dann war das kein gescheiter Frontalunterricht, dann war das kein gescheites offenes. Dann war das irgendwas und dann war ich also super unzufrieden damit.“* (E, 326/329) Der Begriff der Unzufriedenheit lässt die Interpretation zu, dass sie ihre Aufgabe des Lehrens sehr ernst nahm. Allerdings erschien es ihr als zwingend notwendig, die Lernprozesse der Kinder beständig und kleinschrittig zu begleiten und zu

steuern. Schließlich empfand sie die widersprüchlichen Signale und Anforderungen als zermürbend. Sie schien der Komplexität der Aufgabe nicht mehr länger gewachsen zu sein: *„Ja, wie sie mich erlebt hat, dass sie das Gefühl hat, ich stehe da komplett neben mir. Sie hat also gar keine Linie, gar kein Konzept mehr bei mir gesehen, das war mir komplett verloren gegangen. Wie gesagt, ich hatte einfach den Überblick darüber verloren, wie ich es da machen soll. Als hätte ich nie studiert, als wüsste ich gar nichts, wie man irgendwas macht in der Schule.“* (E, 360/366) Sie kommt damit zu der Einschätzung, dass dies die belastendste Situation war, die sie je erlebt hatte. Das Stadium der Herausforderung war überschritten und die positive Anspannung eine Sache zu bewältigen, negativ gekippt: *„Dass mir das so schwer fällt, war so eine Sache, persönlich, von meinem Werdegang, mir war noch nie etwas so schwer gefallen, wie diesen Beruf zu erlernen (lacht).“* (E, 418/420) Die Irritation wurde von ihr als so gravierend erlebt, dass sie ihre Fähigkeit als Lehrerin arbeiten zu können, hinterfragte: *„Das war also das erste, wo ich gedacht habe: Das geht hier gerade ganz mächtig in die Hose. Da kamen dann auch wirklich Selbstzweifel hoch: Kann ich eigentlich unterrichten. Es gehört doch mehr dazu, als dass ich nur nett zu Kindern sein kann, dass ich die süß finde.“* (E, 400/404) Sie phantasierte zunächst eine letztgültige und für den weiteren beruflichen Werdegang finale Strategie, nämlich das Verlassen des kritischen Feldes: *„Da war ich also kurz davor das Ganze abzubrechen, weil ich gemerkt habe, ich kann das nicht erfüllen. Ich muss da einen anderen Weg gehen für mich.“* (E, 261/263)

Bevor es zum tatsächlichen Ausstieg aus dem Referendariat und damit aus der Ausbildung kam, griff eine hilfreiche Intervention von Seiten des Staatlichen Seminars für schulpraktische Ausbildung. Die Seminarleiterin habe zunächst in der Reflexion über die Unterrichtsentwürfe bemerkt<sup>74</sup>, dass sie sich in einer belastenden Krise befinde. Damit hätte sie eine überraschende Wende eingeleitet, mit der die Referendarin nicht rechnen konnte. Entsprechend

beschrieb sie die Intervention als „Glück“: *„Und hab´ dann das Glück gehabt, dass mich eine Seminarleiterin auch darauf angesprochen hat, dass sie das Gefühl hat, das ich mich überhaupt nicht wohl fühle, so in meiner Lehrerrolle, so als Unterrichtender.“* (E, 330/333)

Im Gespräch mit der Seminarleiterin wurde sich die damalige Referendarin ihrer Überforderung bewusst: *„Und dann habe ich gemerkt: ich habe da Schwierigkeiten mit, ich kriege das nicht auf die Reihe, ich kriege das nicht zusammen im Augenblick, diese Ansprüche, die ich da zu erfüllen habe.“* (E, 376/379)

Ein weiteres Gespräch fand mit der Leiterin des Studienseminars statt. Diese hätte eine mutige Entscheidung zugunsten von „E“ getroffen und damit neue Bedingungen hergestellt. Zunächst hätte sie ihr eine Auszeit gewährt. Diese Auszeit hätte vorgesehen, dass sie weiterhin ihren Unterrichtsauftrag wahrnehmen konnte ohne dass Unterrichtsbesuche stattgefunden hätten. Dadurch fühlte sich die Referendarin in die Lage versetzt, sich allein auf die alltäglichen Interaktionen im Klassenzimmer zu konzentrieren: *„Die haben wirklich gesagt: wir machen jetzt mal drei Monate keinen einzigen Unterrichtsbesuch, sondern Sie wursteln da jetzt einfach für sich herum, in Ihrer Klasse da.“* (E, 384/387) Zugleich interpretierte sie dieses Signal als Empathie für die Komplexität und kritische Belastungsgrenze, die sie erlebt hatte: *„Aber in dem Augenblick haben sie mir gesagt: Diese Probleme, die Sie jetzt gerade haben, die sind völlig normal und wir gestehen Ihnen das zu.“* (E, 443/446) Daraufhin gab die Referendarin zunächst ihr Strategiekonzept der Flucht auf. Sie besann sich ihres Berufswunsches, mit Kindern zu arbeiten und des Selbstkonzeptes, optimale Lernbedingungen für diese arrangieren zu wollen: *„Ich will aber Lehrerin sein, weil ich unheimlich gerne mit den Kindern zusammen bin, mit denen arbeite und auch so das Gefühl habe, dass ich zu denen ein gutes Verhältnis, eine gute Beziehung aufbauen kann. Das finde ich eben*

---

<sup>74</sup> *„Die hat das mitgekriegt an meinen unausgewogenen Unterrichtsentwürfen.“* (E, 357/358)

*auch sehr wichtig.“ (E, 336/340) In der Folge behielt sie ihre bisherige Strategie des muggle through bei: „Da konnte ich erst mal wursteln, war frei von irgendwelchen Besuchen. Konnte einfach mal ausprobieren: Wie fühle ich mich denn eigentlich wohl. Und dann habe ich so langsam meine Linie wieder gefunden...“ (E, 396/400) Schließlich gelang es ihr, sich mit der praktischen Dimension des Lehrerberufs zu arrangieren. Sie begann die Organisationsstrukturen der Schule zu durchschauen und gewann im Umgang mit den Kindern an Selbstbewusstsein zurück.*

Obwohl sie schließlich das Examen bestand<sup>75</sup>, entschied sie sich zunächst nicht für den Lehrerberuf, sondern arbeitete in einem anderen pädagogischen Bereich. Ziel war es, Abstand zu gewinnen. Damit setzte sie zeitverzögert die Strategie der Flucht um: *„Ich habe mir diese Auszeit in der Jugendhilfe, diese zwei Jahre ganz bewusst auch genommen, um mir da einfach noch mal Raum zu schaffen.“ (E, 491/493)*

In der Rückschau auf dieses Ereignis stellte die Lehrerin fest, dass sie die gestellten Anforderungen als Novizin nicht habe erfüllen können. Erst mit dem Wiedereinstieg in den Beruf hat sie im Verlauf der schulischen Interaktionen das erforderliche Handlungsrepertoire erwerben können: *„Und ich merke jetzt, wo ich so langsam bisschen mehr Erfahrung habe, dass ich das jetzt erst eigentlich kann. Das ich (das) eigentlich damals gar nicht habe erfüllen können, weil ich einfach den Wissenstand, den Erfahrungsstand noch gar nicht hatte.“ (E, 319/323)*

Die Lehrerin scheint sehr bewusst die eigene Professionalisierung als Qualifizierung durch die Praxis erlebt zu haben. Die Referendariatsausbildung wird von ihr dabei eher als kritische Störung, denn als sinnvolle und stützende Begleitung auf dem Weg zu einer eigenen Professionalisierung bewertet. Erst als sie ihre Autorität im Klassenzimmer als gesichert ansah und sie eine gewisse Handlungsautonomie empfand, wurde es ihr möglich, Unterrichtsarrangements



auch wieder offener zu gestalten: „Ich muss einen Stil finden, mit dem ich mich wohlfühle und wo ich Sicherheit gewinne und dann kann ich das wieder offener gestalten. Dann kann ich die Zügel wieder loslassen und dann ging es.“ (E, 278/281)

Die Selbstqualifizierung betrifft hier vor allem den Erwerb eines sich entwickelnden Selbstbewusstseins für das eigenverantwortliche pädagogische Handeln. „E“ hat durch die Krise ein vertieftes Verständnis davon erworben, dass externe Ansprüche und Programme in der konkreten Situation nicht durchgängig hilfreich sind. Vielmehr muss sie für sich selbst herausfinden, wie und in welcher Art und Weise sie die Kinder auf ihren Lernwegen begleiten will. Möglicherweise geht es darum, die Fähigkeit zu entwickeln, authentisch in der aktuellen Lehr- und Lernsituation zu agieren, um den konkreten Anforderungen vor Ort gerecht werden zu können.

Abschließend gilt, dass die Lehrerin durch die Anforderung, offenen Unterricht gestalten zu müssen und durch das Bedürfnis, das schulische Handlungsfeld kontrollieren zu wollen, in einen Widerspruch geriet. Dies habe bei ihr zu der Annahme geführt, die Kontrolle über das Handlungsfeld zu verlieren. Die Beschreibung der Krise lässt den Schluss zu, dass die vorgegebene Programmatik des Schulseminars zum Scheitern geführt hatte. Auslöser sei der Anspruch, offenen Unterricht machen zu müssen. Die Lehrerin dagegen nahm für sich wahr, dass sie den Unterricht nicht beliebig öffnen kann. Sie erlebte, dass sie in der praktischen Konfrontation mitunter auch deduktive Konzepte benötige. So hatte sie auch das Bedürfnis, die Individualität des einzelnen Kindes zu Gunsten eines geleiteten Unterrichtsgangs einzuschränken. Als Erststrategie entschied sie für sich für die Flucht. Die Seminarleitung intervenierte rechtzeitig und gab ihr die Gelegenheit, sich auf ihre Aufgaben mit den Schülern vor Ort zu fokussieren. Damit reduzierte sich zunächst der

---

<sup>75</sup> „Dann habe ich doch tatsächlich dieses Examen machen können.“ (E, 281/282)

Qualifizierungsdruck. Dabei erlebte sie, dass ihr das Unterrichten besser gelingt, wenn sie sich einstweilen von der programmatischen Vorgabe des offenen Unterrichts löst. Die lebendigen und praktischen Interaktionen im Berufsfeld stärkten das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. In dem Moment, wo die Lehrerin den Eindruck hatte, einen kontrollierenden Zugriff zu haben, konnte sie ihren Unterricht wieder öffnen. Die Selbstqualifizierung setzte dort ein, wo sie sich auf die Praxis einließ und meinte, den konkreten Anforderungen gerecht zu werden. Die Unterstützung des Staatlichen Seminars hätte darin bestanden, die Kollegin selbständig im Handlungsfeld arbeiten zu lassen. Support durch Supervision oder ähnliches hätte nicht stattgefunden. Die unerfahrene Kollegin wird sich in der Krise selbst überlassen. Den erlangten Freiraum konnte die Lehrerin damit immerhin praxiserschließend selbstqualifizierend nutzen.

### 3.5.2. Scheitern an elterlicher Passivität

Lehrerin „E“ geriet wegen eines Schülers in eine Krise. Sie hatte angenommen, dass sie dem Jungen helfen könne, in dem sie ihm sozialpädagogische Hilfestellung leiste. Gescheitert ist sie an dessen Mutter, die ihre Mitarbeit verweigert hätte.

Die Lehrerin war zu der Auffassung gekommen, dass die Lerndefizite des Jungen im Rahmen des allgemeinen Unterrichts nicht bearbeitet werden können. Der Junge habe nach ihrer Einschätzung besondere Unterstützung im Fach Deutsch und dort speziell beim Lesenlernen benötigt. Die Lehrerin konnte die lernhemmenden Ursachen zunächst für sich nicht exakt definieren: *„Ich denke da speziell an einen Jungen, der riesengroße Probleme hatte, wir haben nie so ganz rausfinden können, was da eigentlich nun war. Da waren diverse Wahrnehmungsstörungen schon vorhanden, auch Lernverzögerung. Da war er in seiner Entwicklung auch noch ein Stück zurück, an anderen Stellen aber wiederum nicht. Das*

*bezog sich irgendwie nur auf das Lesen, auf Deutsch. Mathe ging das dann irgendwie immer wieder. Dann tauchte das da wieder auf. Das war irgendwie kein eindeutiges Bild.“* (E, 858/865) Zusammen mit einer Kollegin habe sie differenzierte diagnostische Betrachtungen der Gesamtpersönlichkeit des Schülers angestellt. Sie habe dabei auch das persönliche Umfeld des Jungen analysiert. Dabei wären sie zu der Überzeugung gekommen, dass es nicht primär an den intellektuellen Fähigkeiten liege. In dem Moment, wo das Kind Aufmerksamkeit und Anerkennung erhalten hätte, habe der Junge sofort positiv auf die entsprechenden Angebote reagiert<sup>76</sup>. Hätte dieser individuelle und wohlwollende Kontext gefehlt, wäre er aggressiv und zerstörerisch gewesen<sup>77</sup>. Durch diese Beobachtungen kam die Lehrerin zu der Ansicht, dass die Ursachen für die Lernschwierigkeiten des Kindes in der mangelnden Unterstützung durch die allein erziehende Mutter läge. Sie schien also davon auszugehen, dass die Grundschule Kinder mit gravierenden Lernschwierigkeiten und mangelnder familiärer Unterstützung nicht ausreichend unterstützen könne<sup>78</sup>: *„Aber so habe ich gesehen, werden die Probleme nur größer werden. Und da geht etwas den Bach runter, was nicht hätte sein müssen. Mein Kollege und ich, wir waren uns da auch einig; das führt zum Schulversagen bei dem Kind. Nicht, weil er zu doof ist, oder das irgendwie nicht schaffen könnte, sondern weil er einfach keine Unterstützung hat, weil er ganz allein im Prinzip ist und so keinerlei Strukturen kennen gelernt hat.“* (E, 858/865)

Die Lehrerin hatte schließlich diverse Maßnahmen ergriffen. Als erstes hat sie die Mutter informiert und beraten, um ihr die Situation zu schildern und ihre erzieherische Sorge um den Jungen bewusst zu machen: *„Da waren sehr viele*

---

<sup>76</sup> „Gleichzeitig habe ich gesehen, wenn da so ein bißchen was, ein kleines Erfolgserlebnis, ist dieses Kind total aufgeblüht.“ (E, 752/754)

<sup>77</sup> „Die Probleme hat er dann nämlich auch entwickelt, dass er sich geprügelt hat und eben auffällig wurde dadurch und auch ist.“ (E, 756/758)

<sup>78</sup> Das Phänomen deckt sich mit Ergebnissen der PISA- Studie. Siehe Arnold HOPF: Pisa und die Folgen. [www.donker-b.de/ofz/download](http://www.donker-b.de/ofz/download) (2002)

*Gespräche mit der Mutter, die man fast schon in die Schule zerren musste, dass die überhaupt mit uns gesprochen hat.“ (E, 704/707) Im Verlauf dieser Gespräche kam die Lehrerin zu der Überzeugung, dass die Mutter die Vorstellungen der Lehrerin nicht umsetze: „Da passierte also gar nichts.“ (E, 707/707) Entsprechend reduzierte die Lehrerin die Beratungsgespräche mit der Frau auf ein Minimum. Da sie die Ursache der Leistungsschwäche in der fehlenden sozialen Unterstützung sah, versuchte sie nun durch eine weitere konkrete Intervention, die Situation zu verändern. Sie wollte dem Jungen eine schulische Nachmittagsbetreuung zukommen lassen: „Wir haben uns dann bemüht für das Kind - bei uns in der Schule gibt es eine Betreuung - dass wir da für das Kind einen Platz finden. Wir haben gesagt: das Kind braucht am Nachmittag irgendwie einen festen Rahmen, der braucht irgendwie einen Bezugspunkt. Es ist ganz wichtig. Wir haben das alles in die Wege geleitet.“ (E, 707/713) Da die Mutter die Betreuung nicht hätte bezahlen können, hat die Lehrerin sich mit dem Jugendamt in Verbindung gesetzt. Das Jugendamt habe den Sachverhalt für unterstützenswert gehalten und daraufhin die Finanzierung gesichert: „Da war die Finanzierung, es war alles vom Jugendamt genehmigt.“ (E, 772/773) Die Lehrerin und das Jugendamt hatten der Mutter damit wichtige bürokratische und pekuniäre Hürden aus dem Weg geräumt. Hinter diesen Maßnahmen kann ein sozialpädagogisches Leitbild vermutet werden. Die Lehrerin lässt erkennen, dass sie es als ihre Aufgabe gesehen hat, sich um die soziale Stabilität des Jungen zu kümmern. Sie hatte angenommen, dass er nur so lernfähig werde und bleibe. Zugleich hatte sie damit allerdings die Mutter entmündigt und ihre elterliche Autorität untergraben. Sie hatte Aufgaben übernommen, die die Mutter selbst hätte leisten müssen: „Da habe ich schon mehr getan, als... Da hätte die Mutter schon selber auf das Jugendamt gehen müssen, wenn sie ihr Kind in eine Betreuung geben möchte. Ich habe ihr da schon sehr geholfen. Ich habe ihr da sehr viel aus der Hand genommen.“ (E, 773/777)*

Allerdings hätte der Junge den Betreuungsplatz nur bekommen können, wenn die Mutter per Unterschrift dieser Maßnahme zugestimmt hätte. Aber dazu schien die Frau nicht in der Lage oder nicht bereit zu sein. Sie habe vorgegeben, den Antrag<sup>79</sup> verlegt zu haben und schaffte es nicht, rechtzeitig ihre Zusage zu leisten: *„Letztendlich scheiterte das daran, dass die Mutter das nicht auf die Reihe gekriegt hat, diesen Zettel zu unterschreiben. Und dann war der Platz weg.“* (E, 717/719) Die Lehrerin scheiterte schließlich daran, dass sie die Mutter nicht dazu bringen konnte, dem Antrag zuzustimmen und die Maßnahme mit ihrer Unterschrift zu unterstützen: *„Und das ist nicht mein persönliches Scheitern, in dem Fall, aber erst Mal habe ich mich so gefühlt.“* (E, 891/893)

Zunächst setzte die Verweigerung der Mutter Aggressionen bei der Lehrerin frei<sup>80</sup>. Zugleich spürte sie eine Ohnmacht, in der Situation selber nicht mehr leisten zu können: *„Da war ich wütend, wirklich wütend.“* TB: *„Auf die Mutter.“* E: *„Auf die Mutter und ohnmächtig, dass man sowenig eigentlich ausrichten kann.“* (E, 758/762) Zuletzt befürchtete die Lehrerin, dass der Junge leistungsmäßig weiter abrutschen würde<sup>81</sup>.

Um das Problem bearbeiten zu können, holte sich die Lehrerin von verschiedenen Seiten sozialen Support. Zuerst bat sie vor allem bei den Kolleginnen und Kollegen an ihrer Schule um Unterstützung, die ihr die entsprechenden Reflexionsmöglichkeiten durch Gespräche ermöglichten. Dies bot ihr die Gelegenheit, die eigene Befindlichkeit transparent zu machen. Sie gewann den Eindruck, als habe sie ihren Misserfolg mit jedem im Kollegium teilen können und müsse nicht die Rolle der perfekten Lehrerin spielen: *„Ja, das erlebe ich da auch so, dass man eigentlich zu jedem kommen kann. Also auch nicht so das Gefühl habe, ich muss mich da so hinsetzen und denen allen vorspielen, wie toll ich*

---

<sup>79</sup> *„Die hatte diesen Zettel verschlampt und hat mir das nicht gesagt.“* (E, 777/778)

<sup>80</sup> *„Ich hätte am liebsten bei der Mutter die Tür eingetreten und hätte der gesagt: Sie unterschreiben das jetzt.“* (E, 867/869)

*alles im Griff habe. Das erlebe ich da als sehr sehr nett, dass ich mich da hinsetzen kann und kann echt anfangen zu heulen und kann sagen: Es ist einfach nur Scheiße (lacht), den ganzen Tag.“* (E, 1038/1044) Konkrete schulpädagogische Unterstützung habe sie von einem Kollegen erhalten, der mit ihr zusammen im Unterricht war. Dieser Lehrer habe der Kollegin in der Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens des Jungen hilfreich zur Seite gestanden: *„Ich habe jetzt das Glück, dass ich da einen Kollegen dabei habe. Dass ich zu zweit bin.“* (E, 934/936) Kollegial-supervidierenden Support hätte sie in besonderer Weise von einer befreundeten Grundschullehrerin einer anderen Schule erhalten. Diese hätte mit ihr einzelne Fälle besprochen und reflektiert<sup>82</sup>. Dennoch stellt sie während des Interviews fest, dass ihr nach wie vor eine professionelle Supervision fehle, da sie sich in der konkreten Arbeit vor Ort auf sich allein gestellt fühle: *„Und trotzdem denke ich, dass eine Supervision auch als Lehrerin sinnvoll wäre, weil man einfach zu sehr mit seinem Kram da rumwurstelt. Gerade weil man jetzt auch seine Klassentür zumacht und eigentlich dann machen kann, was man will und einfach dann betriebsblind wird.“* (E, 1010/1015)

Dadurch, dass die Mutter die Chance der Betreuung ihres Sohnes nicht genutzt habe, reflektierte die Lehrerin schließlich ihren mangelnden Einfluss auf die Eltern. Als Folge des Scheiterns wählte die Lehrerin die Strategie des Wechsels. Nachdem sich die Lehrerin durch die Mutter blockiert sah, entwickelte sie die Vorstellung, dass sozialpädagogische Maßnahmen unerwünscht seien: *„Ich hatte das Gefühl: Das ist auch nicht gewollt, dass man sich bemüht, von der Mutter.“* (E, 744/745) Schließlich reflektiert sie, dass sie durch ihre sozialpädagogischen Bemühungen in das Sorgerecht der Mutter eingreifen wollte, obwohl sie dafür

---

<sup>81</sup> „... und ich habe die Befürchtung gehabt, dass dieses Kind ganz furchtbar abrutschen wird, dass er nicht nur leistungsmäßig als Versager die Grundschule schon verlässt.“ (E, 747/750)

<sup>82</sup> „Ich habe eine Kollegin, die an einer anderen Schule arbeitet, mit der ich mich öfter treffe, wo wir einfach mal so Sachen besprechen. Das hat im Prinzip so den Effekt: Man guckt mal von oben drauf.“ (E, 1022/1025)

kein Mandat besaß: *„Aber das konnte ich nicht, ich bin nicht sorgeberechtigt für das Kind.“* (E, 764/765)

Um handlungsfähig zu bleiben und um Autorität zu demonstrieren, entschloss sie sich zu selektiven Maßnahmen. Sie wählte die negative Sanktion der Nichtversetzung: *„Ich konnte ihn nur zurücksetzen aus meiner Klasse raus, weil ich nicht gesehen habe, wie das im dritten Schuljahr dann sein soll mit ihm. Dann habe ich gedacht, dann lieber noch mal, vielleicht kriegt er es dann irgendwie leistungsmäßig auf die Reihe und tue ihm halt diesen Schreck an, dass er halt nicht mehr in unserer Klasse sein kann.“* (E, 784/790) Dadurch erhoffte sie sich zum einen, dass der Junge wieder Anschluss an die unterrichtlichen Inhalte bekommen würde. Zum anderen versprach sie sich davon, dass die Mutter möglicherweise Maßnahmen der familiären Sorge ergreifen würde. Der Nachsatz: *„...und tue ihm halt diesen Schreck an“* lässt zwei Interpretationen zu. Zum einen kann es sein, dass die Lehrerin Sitzenbleiben als „Schreck“, also schrecklich findet. Oder aber, dass sie die Mutter erschrecken wollte. Eine alternativen Handlungsplan hielt sie in der Situation für ausgeschlossen: *„Letztendlich blieb uns dann nichts anderes übrig als zu sagen: (Geste des Bedauerns).“* (E, 720/721)

Nachdem die Krise durch selektive Maßnahmen bearbeitet und mit Hilfe der Kollegen reflektiert schien, blieb bei ihr dennoch ein Gefühl der Resignation zurück. Besonders prägnant beschreibt die Interviewpartnerin dabei das Problem helfender Berufe. Gerade an diesem Beispiel schien ihr klar geworden zu sein, welches tatsächliche Mandat ihr obliege und wo es Grenzen des Machbaren gäbe: *„Ich denke, das ist ganz schwierig, dass man das immer wieder auseinander hält. Wo ist die Grenze bei mir auch und wo fangen die Probleme von den anderen an.“* (E, 961/963) Sie kommt zu der Einschätzung, dass sie fälschlicherweise sozialpädagogische Aufgaben übernommen habe. Durch das Scheitern seien ihr die schulpädagogischen, hierbei vor allem die organisatorischen Grenzen der Schule bewusst geworden. So erfuhr sie, dass ihr

ein legitimes Mandat, den Besuch einer Betreuung direktiv durchzusetzen, fehle: *„Da habe ich auch gedacht, mein Gott, warum gibt es nicht irgendeinen Paragraphen (lacht), wenn die Lehrerin in der Schule sagt, das Kind muss in eine Hausaufgabenbetreuung oder in eine Einrichtung nachmittags oder in einen Hort, dass das dann so sein muss. Warum kann man da keine Empfehlung geben, irgendwie?“* (E, 796/801) Allerdings könne sie in der Begrenzung auf das schulische Mandat auch Vorteile erkennen. Durch die Betreuung der Kinder auf eine klar begrenzte Unterrichtszeit, blieben viele soziale und erzieherische Aufgaben bei den Erziehungsberechtigten: *„Ich denke, das ist in der Schule einfacher, weil man nicht so viele Stunden am Stück dem ausgesetzt ist und sie wirklich abgibt wieder an ihre Eltern: Ihr Kinder! Wenn der meint, sich auf dem Schulhof die Hose kaputt zu reißen, dann bin ich nicht dafür verantwortlich eine neue zu kaufen.“* (E, 1006/1010) Das Zitat zeigt, dass sie die Grenze der erzieherischen Verantwortung im Hinblick auf Normen und Werte klären möchte. Durch die Thematisierung macht sie deutlich, dass sie sich die Demarkationslinie zwischen schulischer und elterlicher Verantwortung immer wieder vergegenwärtigen müsse. Am Ende formuliert sie die Einsicht, dass sie die Verantwortung für das Kind mit den Eltern teilen muss. Zwar spüre sie immer noch die Last tatsächlicher oder fiktiver Ansprüche, die über die grundlegende Vermittlung des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehe. Sie fühlt zum Beispiel Ansprüche, den Kindern ein gesellschaftlich anerkanntes, gesittetes Benehmen zu vermitteln: *„Ja, also ich bin dann schon ein Stück weitergekommen. Ich habe schon immer so gedacht, ich müsste jetzt alles auffangen, in der Schule. Ich muss zusehen, dass die Lesen, Schreiben, und was weiß ich was lernen. Muss auch noch hinkriegen, dass die sich die Schuhe zubinden können, dass sie wissen, wie sie sich die Nase zu putzen haben, wie man gescheit isst, wie man sich überhaupt verhält in der Welt.“* (E, 900/907) Aber sie zieht für sich das Fazit, dass es für professionelles Handeln ein Mandat braucht. Sie als Lehrerin kann auf Grund ihres Fallverstehens zu bestimmten Einsichten kommen. Auch



behält sie das Mandat der schulpädagogischen Verantwortung für das Kind. Außerhalb dieses Mandats kann sie die Eltern nur beratend unterstützen. Diese Beratung schließt eine professionelle Distanz und Toleranz ein. D.h., sie muss akzeptieren, dass Eltern auf Grund anderer Kenntnisse und Erfahrungen zu anderen Ergebnissen kommen: *„Man kann die Hilfe anbieten, aber wer das dann nicht will, oder anderer Meinung ist, kann ja auch sein, dass Eltern dann sagen: Nee, das ist ja gar nicht so. Dann kann ich immer noch für mich sagen: Ich sehe das Problem da und da und ich würde das und das empfehlen und wenn Sie es anderes versuchen wollen, dann tun Sie es.“* (E, 894/899) In Zukunft wolle sie sich nun nicht mehr allen kindlichen Schwierigkeiten widmen. Vielmehr möchte sie ihre eigentliche Lehreraufgabe, wie zum Beispiel die Lernleistungsprobleme von Kindern bearbeitet sehen. Sie sagte: *„Da sehe ich ja auch einen Teil meiner Arbeit, dass ich Schwierigkeiten erkenne, die Kinder in der Schule haben. Wenn es jetzt sehr gravierende sind, dass jetzt irgendwelche Teilleistungsschwächen oder dergleichen vorhanden sind oder sogar Lernbehinderungen oder sonst irgend etwas, dass ich die rechtzeitig erkenne und den Eltern eben einen Rat und eine Empfehlung geben kann.“* (E, 824/830)

Resümierend ist festzuhalten, dass das Ereignis damit eingesetzt hatte, dass die Lehrerin die Lernprobleme eines Jungen wahrnahm. Nach ihrem Verständnis hätte eine Betreuung über den Schulvormittag hinaus dem Kind geholfen, sich im Bezug auf ein konstantes Lernverhalten zu stabilisieren. Statt es bei der Beratung zu belassen, arrangierte sie sozialpädagogische Maßnahmen. Dahinter lässt sich ein Berufsbild vermuten, das den Erfolg des beruflichen Handelns in der sozialpädagogischen Begleitung der anvertrauten Schüler sieht. Die Mutter hätte die Unterstützung allerdings durch Passivität verweigert. Die Lehrerin erkannte dabei die Grenzen ihrer Aufgaben. Die Krise hatte insofern Selbstqualifizierung ermöglicht, als dass sie sich in der Folge auf ihre originäre Lehreraufgabe konzentrierte. Im konkreten Fall hielt sie es danach für sinnvoll, durch selektive Maßnahmen zu helfen und ließ den Jungen die Klasse

wiederholen. Mit Blick auf die Selbstqualifizierung kann bei der Lehrerin eine Kompetenzreduktion sozialpädagogischer Ansprüche zugunsten schulpädagogischer Maßnahmen konstatiert werden. Auf der einen Seite erscheint sie damit als jemand, der sich dem Zwang des Schulsystems, selektive Maßnahmen ergreifen zu müssen, beugt. Auf der anderen Seite geschieht auch eine Kompetenzerweiterung. Sie entscheidet sich für Maßnahmen, die ihr innerhalb ihres Mandats tatsächlich zur Verfügung stehen.

### 3.6. Interviewpartnerin „F“

Interviewpartnerin „F“ ist 48 Jahre alt, verheiratet und kinderlos. Die Kinderlosigkeit gab ihr die Chance, der Ausbildung zur Fachlehrerin ein Studium zur Grundschullehrerin anzuschließen. Das habe ihr großen Spaß gemacht. Wegen der Doppelbelastung durch Beruf und Studium wäre es sehr „stressig“<sup>83</sup> gewesen. Frau „F“ ist insgesamt 27 Jahre im Schuldienst und davon 21 Jahre verbeamtet. Sie hat in diesen Jahren zweimal die Schule gewechselt. In der jetzigen Schule hat sie die Funktion einer Schulsportleiterin inne. Sie bereitet die Sport- und Spielfeste vor und ist für deren Durchführung verantwortlich.

#### 3.6.1. Scheitern an der Schulleiterin

„F“ berichtet von Ereignissen mit ihrer Schulleiterin. Diese hätte sich durch einen undemokratischen, manipulierenden und machtmisbrauchenden Führungsstil ausgezeichnet. Außerdem hätte sie die Kollegen in ihrer Arbeit nicht unterstützt. Vielmehr hätte sie die Lehrer mit den verschiedensten Aufgaben zusätzlich belastet. Auch versuchte die Schulleiterin, Entscheidungen

---

<sup>83</sup> (F, 45)

aus dem Kollegium fernzuhalten und selber zu fällen<sup>84</sup>. Benötigte sie die Zustimmung des Kollegiums, setzte sie die Lehrerinnen und Lehrer mit Repressalien unter Druck und nutzte ihre Amtsautorität. Auch wollte sie gegen den Willen der Kollegen einen Schulversuch an der Schule haben. Verweigerten die Kollegen ihr die Unterstützung, hätte sie damit gedroht, dass es zu Abordnungen kommen könne<sup>85</sup>. Die Kontrolle über das Kollegium versuchte die Schulleiterin von Frau „F“ dadurch zu bekommen, dass sie sich gegen den Personalrat stellte<sup>86</sup>. Sie hätte auch ihre Stundenermäßigung verdeckt gehalten, so dass die Lehrerin annahm, die Schulleiterin unterrichte überhaupt nicht mehr<sup>87</sup>. Während der Pause hätte sie die Aufsicht beobachtet und diejenigen ermahnt, die sich dabei miteinander unterhielten, anstatt nach den Kindern zu sehen<sup>88</sup>. Zugleich hätte sie in Lehrerkonferenzen lange Monologe gehalten. Damit hätte sie versucht, die kommunikative Kontrolle zu behalten<sup>89</sup>. Anträge der Kollegen an die Lehrerkonferenz wären oft unbearbeitet liegen geblieben<sup>90</sup>. Auch wäre die Schulleiterin nicht zu den hauseigenen Bundesjugendspielen erschienen<sup>91</sup>, was die Lehrerin als mangelnde Unterstützung schulischer Aktivitäten ansieht. Darüber hinaus wären interne Vorfälle nicht innerhalb der

---

<sup>84</sup> „...bei uns an der Schule entscheidet meistens die Frau \*\*\* alleine.“ (F, 221/222)

<sup>85</sup> „Dann sollten wir noch den Schulversuch machen: Jahrgangsübergreifende Arbeit. Und dann haben wir gesagt: Nein, das geht gegen unsere Überzeugung. Wir haben das mehrere Nachmittage, an vielen Konferenzen diskutiert. Und das Kollegium war dagegen. Dann hat sie versucht, uns unter Druck zu setzen. Wenn wir das nicht mitmachen, dann kriegen wir wahrscheinlich Lehrer abgezogen, das kann jeden treffen.“ (F, 180/187)

<sup>86</sup> „Er (der Brief an das Schulamt) geht vom Kollegium (aus), Personalrat hat unterschrieben für das Kollegium. Und sie war da nicht dafür.“ (F, 289/291)

<sup>87</sup> „Beispielsweise legt sie nie ihre Stunden offen. Sie hat viele Jahre überhaupt nicht unterrichtet, weil sie freigestellt war für ein Projekt, was sie betreut hat...“ (F, 173/176)

<sup>88</sup> „Und dann steht sie am Fenster und beobachtet Kollegen auf dem Hof während der Pause. Wehe, wenn die sich unterhalten, wenn die gemeinsam an einem Platz stehen und Worte wechseln. Dann kommt sofort ein Anpiff. Das dürfen wir nicht. Dann können wir nämlich die Kinder nicht mehr beaufsichtigen.“ (F, 158/162)

<sup>89</sup> „Sie hat gesprochen, sie hält Monologe, ewig lang, spricht und spricht.“ (F, 234/236)

<sup>90</sup> „Ich wollte die Ergebnisse der Fachkonferenz vortragen. Es ist nie Zeit, obwohl ich vorher schon gesagt habe: "Frau \*\*\*, ich melde den Tagesordnungspunkt an. Sie möchten immer, dass wir das vorher sagen, damit Sie das zeitlich einplanen können. Hinterher ist wieder keine Zeit. Dann schneidet sie einem immer das Wort ab.“ (F, 348/353)

<sup>91</sup> „Wir machen da einen richtigen Sport- und Spieltag. Da hat sie sich noch nicht einmal sehen lassen. Sie begrüßt nicht, sie kommt nicht einmal auf den Sportplatz.“ (F, 325/328)

Schule bearbeitet, sondern ans Schulamts weitergegeben worden<sup>92</sup>. Ein höflicher, toleranter Umgang, bei welchem das Kollegium mit der Schulleitung kooperiert hätte, wäre nicht möglich gewesen.

Der Kontext des Ereignisses betrifft hier die Ebene des Personalmanagements. Das Problem ist, dass die Lehrerin einen demokratischen Führungsstil verinnerlicht hat. Sie erinnert sich an die Schulleitung an der vorherigen Schule und generalisiert die dort erlebte Entscheidungsfindung. Sie meint, dass dort „immer“ die Lehrer\*innen entschieden hätte: *„...ich war vorher an einer Schule, da war es ganz anders- das war sehr demokratisch dort, da hat immer die Gesamtkonferenz entschieden.“* (F, 219/221)

Lehrerin „F“ betrachtet das wahrgenommene totalitäre Verhalten und die Angriffe als kritische Überforderung: *„Das ist wie eine Prüfung auch für uns. Ich sehe das auch als tägliche Prüfung, das zu bestehen.“* (F, 891/892) Der Begriff der „Prüfung“ legt nahe, dass es sich um eine kritische Phase gehandelt hat, die bei Nichtbestehen Nachteile bringen könne. Diese anhaltende Anspannung erlebte Frau „F“ als unerträglich<sup>93</sup>. Das Kollegium hätte gleichsam jeder Zeit darauf vorbereitet sein müssen, dass etwas Unangenehmes passiert, bei dem sie benachteiligt werden: *„Wir haben dann immer das Gefühl, was führt sie jetzt im Schilde, wie will sie mich ködern.“* (F, 167/168) Der Druck, diese Provokationen und Überforderungen abwehren zu müssen, hätte wertvolle Ressourcen gekostet: *„Aber es geht immer sehr an die Substanz. Also das ist das, was mich am meisten nervt und am meisten Kraft kostet in der Schule.“* (F, 247/249) Insgesamt hätte im Kollegium eine resignative und angstbesetzte Stimmung geherrscht: *„Und viele haben halt Angst, die gehen nicht hin... Und dann kriegen sie einen furchtbaren Stundenplan und wehren sich nicht. Und dann müssen sie es halt ausbaden.“* (F, 374/377)

---

<sup>92</sup> „Dann auch beim Schulamts Leute angeschwärzt hat.“ (H, 595/595)

<sup>93</sup> Diese Erwartungshaltung hat man und das ist einfach schrecklich, das ist einfach schrecklich.“ (F, 155/157)

Zunächst hätte sich Frau „F“ innerhalb und außerhalb des Kollegiums Support geholt. So hätten die Kollegen sich gegenseitig unterstützt und dadurch intensive Gemeinschaftserlebnisse gehabt: *„Das führt dazu, dass das Kollegium ganz eng zusammenhält. Das ist sehr positiv. Das Kollegium an unserer Schule finde ich spitze.“* (F, 168/170) Lehrerin „F“ generalisiert auch hier ein gemeinsames Gefühl. Sie meint gar, dass alle in der gleichen Weise empfunden hätten. Alle hätten dieses undemokratische und kontrollierende Verhalten abgelehnt: *„Wir unterhalten uns natürlich häufig darüber, weil wir alle gleich empfinden und das unmöglich finden - ihr Verhalten.“* (F, 165/167) Außerdem seien die Eltern ihrer Klasse so gegen die Schulleitung eingestellt gewesen, dass sie bereit gewesen wären, für sie zu lügen, um eine zweite Lehrerin als Begleitung für die Klassenfahrt zu erhalten. Dies wollte die Lehrerin aber nicht: *„Und jetzt wollen sich die Eltern stark machen und da haben sie überlegt: 'Dann sagen wir einfach, wir können nicht, wir sind alle berufstätig, wir haben keine Zeit oder kleine Kinder.' Und das mache ich nicht mit. Ich will nicht lügen.“* (F, 393/397) Schließlich hätte sie ihr Ehemann unterstützt, der den Führungsstil der Schulleitung reflektiert und analysiert und ihr damit die Gelegenheit gegeben hätte, sich auf entsprechende Situationen vorzubereiten: *„Der kann das immer unheimlich gut analysieren, dieses Verhalten. Das finde ich immer phänomenal, was er mir auch voraussagt, warum sie das gemacht hat und wie es weitergeht. Und dann kommt das immer so und ich kann mich dann schon darauf einstellen.“* (F, 899/904)

Die Kollegin hatte im Verlauf dieses kritischen Verhältnisses ihre Strategie gewechselt. Sie ist selbst aktiv geworden, ergriff ihr Recht auf Mitbestimmung und wählte innovative Maßnahmen. Damit zeigt sie, dass sie nicht bereit war, ihren demokratischen Gestaltungsspielraum eingrenzen zu lassen. Zum ersten wurden Themen, welche die Schulleitung nicht behandelt hätte, auf der folgenden Sitzung wieder angesprochen. Die Lehrerin sah es als ihre Pflicht an,

dass ihre Anliegen nicht in Vergessenheit gerieten. Damit hätten ihre Wünsche irgendwann behandelt werden müssen. Schließlich versuchte sie durch Sachlichkeit und Widerstand etwas zu bewirken: *„Das kommt dann noch mal in die Besprechung vom Personalrat mit ihr, weil da die Konferenzen vorbereitet werden und es kommt wieder in die Konferenz. Also wir sparen da keine Zeit.“* (F, 362/365) Zweitens hat sie sich mit ihren Kolleginnen abgesprochen, um in Konferenzen erfolgreich zu sein. Sie hätten vereinbart, dass viele Kollegen zu einem Thema Stellung nehmen, um die Bedeutung des Inhalts hervorzuheben: *„Und wir haben uns inzwischen schon eine Taktik überlegt, in den Konferenzen, wenn irgendwas ansteht, dann besprechen wir das schon in Kleingruppen vorher. Dann versuchen wir immer das so zu machen, dass möglichst viele Kollegen zu diesem Thema etwas sagen, damit sie merkt, dass uns das wichtig ist.“* (F, 214/219) Drittens hätten sie auch schon zusammen mit anderen Kolleginnen, Petitionen gegenüber dem Schulamt wegen überfüllter Klassen eingebracht: *„Da haben wir einen Brief formuliert an die Frau \*\*\*, das ist die Dame vom Schulamt, die zuständige, und haben gefragt: "Es ist nicht einzusehen, dass die \*\*\* Schule so hohe Klassenfrequenzen hat.“* (F, 283/286)

Zusammenfassend erscheint die Lehrerin „F“ als eine Kollegin, die ihre berufliche Situation wie einen Kampf erlebte, bei welchem sie die Schulleitung als Gegnerin betrachtete. Die Idee, dass die Schulleitung demokratisch entscheiden werde und die Kollegen unterstütze, hatte die Lehrerin längst aufgegeben. Zugleich hatte sie sich damit abgefunden, dass sie immer wieder für ihre Innovationen kämpfen musste. Verstärkt versuchte sie, im gesetzlich verbürgten Rahmen, demokratische Ordnungen durchzusetzen. Insgesamt konnte sie die Krise nutzen, um sich in ihrer Selbstbestimmung gegenüber der Schulleitung zu emanzipieren.

### 3.7. Interviewpartnerin „G“

Interviewpartnerin „G“ ist 57 Jahre alt, geschieden und kinderlos. Sie hat erst mit über dreißig mit dem Studium der Grundschulpädagogik begonnen und ist seit 20 Jahre im Schuldienst. Sie war vorher in einem anderen Beruf tätig und musste diesen aus gesundheitlichen Gründen aufgeben. Für sie war die Berufswahl Grundschullehramt eine Notlösung. Sie ist die einzige Lehrerin von allen elf Befragten, die sagt: *„Ich würde sofort aufhören.“* (G, 463) Aus diesem Hinweis lässt sich eine akute Berufsunzufriedenheit ableiten. Aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrung fand sie das Studium leicht und interessant, obgleich ihr die pädagogische Programmatik nie wirklich eingeleuchtet hatte. Sie hat in 20 Jahren die Schule erst einmal gewechselt, würde aber gerne an einer Landschule arbeiten, weil sie meint, dass die Kinder dort weniger problematisch seien. Eine besondere Funktion an der Schule hat sie nicht inne, da sie privat sehr belastet ist.

### 3.7.1. Scheitern an den Entscheidungen der Schulrätin

Die Grundschulpädagogin „G“ stellt ins Zentrum ihrer Erzählung die kritischen Ereignisse, die sie in der Zusammenarbeit mit dem Schulamt erlebt hatte. Im Verlauf des Interviews resümiert sie: *„Und das betrachte ich als Scheitern, nicht persönliches Scheitern, sondern als Scheitern meiner Person am System.“* (G, 348/350) Die Lehrerin abstrahiert die realen Erfahrungen, die sie mit dem Schulamt gemacht hat und entpersonalisiert dabei die Schulfunktionäre. Auf der einen Seite entschuldigt sie damit das individuelle Verhalten der Akteure. Auf der anderen Seite stellt sie die persönliche Krise in einen größeren Zusammenhang. Nach ihrer Auffassung seien die Strukturen so unveränderbar, dass sogar Landespolitiker keinen Einfluss darauf nehmen könnten: *„Die Minister kommen und gehen und vom System ändert sich hier nichts.“* (G, 217/218)

Begonnen hatte die Krise mit einer Dienstanweisung. Es wäre von ihr verlangt worden, eine Integrationsklasse<sup>94</sup> mit drei sozial-emotional auffälligen Kindern zu übernehmen. Um diese Maßnahme schon im Vorfeld abzuwenden, wählte die Lehrerin den direkten Weg aufs Schulamt. Sie versuchte die Bedrohung einer arbeitsaufwändigen und leistungs- und verhaltensheterogenen Integrationsklasse zu verhindern: *„Wie die mir das nahe legten auf dem Schulamt mit dieser Integration, ich habe mich ja mit Händen und Füßen gewehrt.“* (G, 480/482) Sie erklärte, dass sie aus privaten Gründen diesen Dienst nicht tun könne<sup>95</sup>. Sie erwartete, dass die Schulamtsdirektorin ihre individuelle Situation akzeptieren würde. Die Schulrätin hätte dagegen ihren Anspruch auf Entscheidungskompetenz gegen die Lehrerin durchgesetzt und trotz des Widerstands und gegen die Selbstbestimmung der Kollegin die Führung einer Integrationsklasse angeordnet: *„Nein“, haben sie mir das Gesetzbuch, den Erlass so hingehalten: „Sie müssen das machen.“* (G, 486/488)

Die konkrete Aufgabe wurde für die Lehrerin zur enormen Herausforderung. Die Lehrerin hatte dabei vor allem große Schwierigkeiten mit einem Jungen, den sie als zerstörerisch und gewalttätig beschreibt. Beispielsweise hätte der Schüler Joghurtbecher durch das Klassenzimmer geworfen<sup>96</sup>, Kindern die Hefte zerrissen, sie geschlagen, ihnen die Haare ausgerissen<sup>97</sup> und während der Pause die Schule verlassen<sup>98</sup>. Besonders bemerkenswert erscheint der Lehrerin, wie der Junge Schimpfwörter gebraucht hätte, ohne sich dabei zu wiederholen: *„Der*

---

<sup>94</sup> Das Modell „Integrationsklasse“ in Hessen will benachteiligte Kinder in der Regelschule integrieren. Solche Kinder können körperliche oder leichte geistige Behinderungen haben. Es können aber auch verhaltensauffällige Kinder sein. In der Regel werden ein bis drei Kinder in einer „Integrationsklasse“ untergebracht. Je Kind wird die Klassenlehrerin mit je sechs Stunden durch einen Sonderschullehrer oder eine Sonderschullehrerin begleitet.

<sup>95</sup> *„Ich habe zwei fast 90 jährige Eltern, mein Vater ist ein Pflegefall.“* (G, 484/485)

<sup>96</sup> *„Das Kind sollte zum Beispiel - das war extrem zerstörerisch - beide zerstörerische Kinder. Die Hefte zerreißen von anderen, Joghurtbecher schmeißen. Also extrem.“* (133/135)

<sup>97</sup> *„Kinder, die ich zurückhalten muss, die anderen solche Beulen machen (Handzeichen), Haare büschelweise ausreißen, obszönste Ausdrücke sagen und ich bin froh, wenn sie dem anderen nicht sein liebstes zerstört haben.“* (138/142)

<sup>98</sup> *„Es ging nicht anders. Und kaum hatte der ihn eine Sekunde losgelassen, war der schon soweit, das der einen hier hatte, dem was auf den Kopf geknallt hat, oder abgehauen ist, kam ja auch häufig vor.“* (553/556)



*konnte eine halbe Stunde in so einem Singsang obszöne Wörter sagen. Also, ich finde das schon fast gut. Verstehen Sie, das ist auch ein Talent. Das könnte ins Guinness-Buch kommen. Der hat sich nicht wiederholt. Ich habe dann zur Sekretärin gesagt: "Kommen Sie mal mit hoch!" Dann hat der da im Nebenräumchen also irre Ausdrücke gebraucht und aber sich nicht wiederholt, wie so ein Indianer sich so einsingt."* (G, 556/563)

Zugleich hätte die Mutter des Jungen eine konstruktive Zusammenarbeit verhindert. Die Lehrerin kommt dabei zu der Bewertung, dass diese Frau „vulgär“ gewesen sei und den Jungen „schrecklich behandelt“ hätte (G, 175/176). Zudem wäre sie heimtückisch gewesen. Sie wäre mit einem versteckten Kassettenrecorder zum Elterngespräch gekommen<sup>99</sup>. Eine teure, private Nachmittagsbetreuung<sup>100</sup>, die der Junge besucht hätte, habe ihr keine Unterstützung geboten. So hätten die Betreuer geleugnet, dass sie Probleme mit ihm hätten. Die Lehrerin kam sich selbst wie eine „Idiotin“<sup>101</sup> vor.

Besonders problematisch war für sie, dass die Klassengemeinschaft unter der Situation mit den beiden Kindern gelitten hätte<sup>102</sup>. Entgegen der Vorstellung von der Integration förderungsbedürftiger Kinder in eine Regelklasse, hätten die Klassenkameraden die verhaltensauffälligen Kinder als Außenseiter zu stigmatisieren und schließlich zu isolieren begonnen. Sie hätten gegenüber der Lehrerin geäußert, dass sie gerne in die Schule gingen, wenn diese Kinder nicht in der Klasse wären<sup>103</sup>. Nach ihrer eigenen Wahrnehmung habe sie wegen dieser beiden Kinder ihrem Anspruch von Unterricht nicht gerecht werden können: *„Ich habe jahrelang einen Deutschunterricht gemacht, den ich selbst zutiefst ablehne.*

---

<sup>99</sup> "Die Mutter kam und versteckte Kassette und Mikrofon in der Tasche und solche Dinge." (G, 188/189)

<sup>100</sup> "Das Kind kam dann nachmittags in so eine Betreuungsgruppe für Tausende von Mark." (G, 122/123)

<sup>101</sup> "Und die Betreuung, die nachmittags erfolgte, privates Unternehmen für viel Geld, aber von uns bezahlt, haben uns dann alles verheimlicht, wie das nachmittags ablief. Da waren ja Sachen. Sogar die Polizei war dann da..... Und die waren so unehrlich. Die haben sich vor uns dargestellt, als ob wir die Idioten sind und sie machen das perfekt. Und das vergesse ich auch nie. So etwas habe ich noch nie erlebt." (G, 272/279)

<sup>102</sup> „Die Klasse ist bald dran zu Grunde gegangen.“ (G, 127)

<sup>103</sup> „Und dann haben wir mal - als Beispiel, da war so eine Geschichte: Was magst du an der Schule? Was nicht? Was wünschst du dir, was anders wird? Da hatten bis auf eine alle geschrieben: Ich wünsche mir, dass der und der rausgeht.“ (G, 156/160)

*Das ging nicht anders. Der Bub hat keinem Kind eine Chance gelassen, auch das Mädchen nicht, etwas zu sagen. Da hat der gleich gesagt: „Du altes Arschloch.“* (G, 149/153)

Auch ist sie davon überzeugt, dass als Folge der schwierigen schulischen Belastungen, ihr Körper mit Beeinträchtigungen reagiert hat. Sie hat seit dieser Zeit Haarausfall beobachtet<sup>104</sup> und leidet unter Schlafstörungen<sup>105</sup>.

Zunächst versuchte sie das Problem innerhalb ihres Aufgabenbereichs durch das Ergreifen selektiver Maßnahmen zu bearbeiten. Die Lehrerin wollte nämlich die Integrationsmaßnahme gegenüber einem Jungen aufheben. Dabei hätte die Aktenlage des besonders verhaltensauffälligen Kindes hergegeben, dass es besser wäre, es von der Mutter zu trennen: *„Der muss von der Mutter weg.“* (G, 176/177) Hier wurde vorgeschlagen, dass das Kind in eine geschlossene kinderpsychiatrische Anstalt überwiesen werden sollte<sup>106</sup>. Die Mutter hätte die Maßnahme allerdings verweigert<sup>107</sup>. Der Junge blieb in der Klasse. Um sich im Alltag zu entlasten, griff sie zu kurzfristigen Sanktionen. An manchen Tagen half sie sich damit, dass sie die Kinder in ein anderes Zimmer setzte<sup>108</sup>.

In der Folge wandte sich die Lehrerin trotz der negativen Vorerfahrung wieder an das Staatliche Schulamt und hier an den Koordinator, der für die Integrationsmaßnahmen zuständig war. Sie erwartete konkrete Unterstützung, doch ein entsprechendes Feedback sei ausgeblieben. Statt Unterstützung habe diese Anfrage die eigentliche Krise ausgelöst. Der Koordinator besaß die Auffassung, dass die Integration gelinge, wenn Lehrer sich therapeutisch verhielten. Nach ihrem Eindruck schlug er ihr unzumutbare Handlungsanweisungen vor. So sollten etwa die verhaltensauffälligen Kinder

---

<sup>104</sup> „Ich habe im wahrsten Sinne des Wortes `Haare gelassen`. Immer noch gehen mir die Haare aus. Das ist der Stress.“ (G, 168/170)

<sup>105</sup> „Ich habe seit der Zeit Schlafstörungen. Das ist, denke ich, auch mit den Eltern hängt es zusammen, mit der Situation. Aber es fing da an mit der Integration.“ (G, 581/583)

<sup>106</sup> „Da war so eine Akte, da hieß es, er soll im Grunde nach Riedstadt erst mal in die Geschlossene.“ (G, 119/121)

<sup>107</sup> „Mutter brauch´ es ja nicht genehmigen. Wollte es auch nicht haben.“ (G, 121/122)

durch kleine Aufmerksamkeiten das Verhältnis zu den Kindern in der Klasse wieder verbessern: *„Dann hat er gesagt, wir sollen den Kindern vorschlagen, sie sollen die Tische der anderen schmücken. Können Sie sich das vorstellen?“* (G, 136/138) Dies lehnte die Lehrerin kategorisch ab. Auf der Grundlage ihrer täglich gemachten Erfahrungen wäre sie froh gewesen, wenn die schwierigen Kinder die Mitschüler einmal nicht gewalttätig attackiert hätten<sup>109</sup>. Zugleich lehnte sie sein therapeutisches Konzept ab: *„Ich habe gesagt: „Ich kann das nicht, ich bin nicht dazu ausgebildet. Ich bin doch nicht Psychiater oder Psychologe - alles für's gleiche Geld und gleiche Stundenzahl.“* (G, 144/147) Sie signalisiert an dieser Stelle ihr berufliches Selbstverständnis. Zum einen weist sie den Anspruch, therapeutische Kompetenzen erbringen zu müssen, aus Qualifizierungsgründen zurück. Zum anderen deutet sie mit dem Nachsatz *„...alles für's gleiche Geld und gleiche Stundenzahl“* auf Aspekte der Verhältnismäßigkeit hin. Die Schüler zu therapieren, hätte im aktuellen Fall eine unbezahlte Mehrarbeit bedeutet. Aber diese Leistungen würden vom Arbeitgeber nicht vergütet. Entsprechend könnten diese zusätzlichen Leistungen nicht erwartet werden.

Gegen Ende des vierten Schuljahres konnte sie es erwirken, dass der Junge dann doch in einem entsprechenden Internat untergebracht werden konnte. Damit hat sie negative Sanktionen zur Durchsetzung ihrer Autorität und zur Wiedergewinnung von Handlungsoptionen herangezogen. In der Aussage: *„Den Bub sind wir jetzt los“* (G, 170/171) schwingt Erleichterung. Die Lehrerin sieht sich auf der Handlungsebene nicht gescheitert. Sie ist davon überzeugt, dass sie das Beste für den Jungen getan hätte: *„Ich selbst empfinde das in keiner Weise als Scheitern. Mein Kollege sagt auch: „Wir haben das Optimale für dieses Kind noch rausgeholt.“* (G, 248/251)

---

<sup>108</sup> „Ja, wie Tiere.“ Die haben geschrien. Ich hatte die dann immer im Nebenräumchen (lacht)“ (G, 198/200)

<sup>109</sup> „Kinder, die ich zurückhalten muss, die anderen solche Beulen machen (Handzeichen), Haare büschelweise.“ (G, 138/140)

Außerdem sieht Frau „G“ es als ihre zentrale Aufgabe, die Kinder so zu belehren und zu erziehen, dass diese sich dann in die Gesellschaft einbringen können: *„Ich meine, ich muss doch die Klasse so fit wie möglich machen für die weiterführende Schule oder auch für das Leben, dass sie zusammen auskommen, weil die nachher die Gesellschaft tragen.“* (G, 260/263) Der Begriff *„fit machen“* lässt zwei unterschiedliche, sich unter Umständen widersprechende Sichtweisen zu. Zum einen kann darunter ein förderndes, wohlwollendes Programm verstanden werden. Zum anderen kann es auch bedeuten, dass Kinder gefordert werden müssen. Wenn die Lehrerin sagt: *„weil die nachher die Gesellschaft tragen“*, dann ist zu vermuten, dass sie eher ein forderndes Verständnis von Schule internalisiert hat. In diesem Sinne läge ein Leitbild vor, das die Notwendigkeit einer breit angelegten Wissensvermittlung betont.

Die Selektion wurde ihr allerdings vom Koordinator des Staatlichen Schulamts als Scheitern am Kind ausgelegt: *„Der Herr \*\*\* hat mir gesagt: Ich bin daran schuld, dass es gescheitert ist.“* (G, 239/240) Durch diese Erfahrung kommt sie zu der Auffassung, dass die Aufsichtsbeamten des Staatliche Schulamts die tatsächlichen Probleme vor Ort nicht kennen würden: *„Und das sind so Situationen, da denke ich: Das kann nicht wahr sein! Keiner von denen hat je so etwas gemacht.“* (G, 488/489) Stattdessen erlebte sie Interesselosigkeit und hatte das Gefühl, auf sich allein gestellt zu sein: *„Nach der Erfahrung habe ich mir gesagt: Es ist nichts zu retten. Keiner will wissen, wie es wirklich läuft.“* (G, 177/178) Vielmehr würden bei Schwierigkeiten, die Misserfolge an die Lehrer abgeschoben. Sie habe erlebt, dass die Schuld für die fehlgeschlagene Integration ihr angelastet worden war, anstatt, dass ihr Einsatz und Aufwand anerkannt würde<sup>110</sup>. Vielmehr habe der Widerspruch dazu geführt, dass sich die Lehrerin in ihrer Professionalität und Autorität untergraben und abgewertet fühlt. Sie empfindet

sich als Opfer einer verkehrten organisatorischen Entscheidung: *"Da wurde das uns in die Schuhe geschoben. Wir sind schuld dran, weil wir uns nicht von diesem Lehrer haben beraten lassen, der also keinerlei Ahnung hat, der den Bub noch nie gesehen hat. Nur aber mir gesagt hat, ich sollte der Mutter öfter Komplimente machen."* (G, 171/175)

In der Folge reflektiert sie das Schulsystem. Insgesamt sei das Problem nicht die Isolation des Lehrers von seinen Kollegen oder das Desinteresse des Einzelnen an gemeinsamen Projekten. Die Misere des Schulsystems liege in der Angst der Lehrer, etwas falsch zu machen. Diese Angst rühre auch daher, dass die übergeordneten Schulfunktionäre nicht wissen wollten, was die Lehrer überhaupt bewege. Es fehle ein beständiger Dialog und eine qualitative Kontrolle: *„Und ich denke, viele Lehrer haben wahnsinnige Ängste. Wo wollen sie sich denn auch messen, es kommt ja kein... Keiner will etwas über sie wissen! Wer kontrolliert das? Nur wenn einer besoffen auf dem Tisch tanzt. Aber sonst sind sie Einzelkämpfer. Ob sie gut sind oder schlecht? Wen kümmert es?“* (G, 372/377) Sie reflektiert, dass die Schulrätin und die anderen Schulfunktionäre asymmetrisch agiert und kommuniziert hätten: *„Dass im Grunde keine Kommunikation ist, oder nur einseitig, wenn was angeordnet wird oder verändert wird, aber nicht echte Kommunikation.“* (G, 403/405) Die Lehrerin vermisst bei der weisungsbefugten Behörde eine auf Erfahrung und Wohlwollen gestützte Beratung. Hierbei denkt sie beispielsweise an ein professionelles Feedback. Vermutlich würde sie dies einer autoritären Dienstanweisung vorziehen. Sie ist davon überzeugt, dass ein Feedback eine Reflexion und Evaluation des Einzelnen freisetzen würde. Zugleich würde durch einen Dialog ein schulpädagogischer Konsens entstehen: *„Es müsste eine große Koordination sein. Es müssten irgendwelche Vorgaben sein, dass man ein gewisses Maß an Zusammenarbeit hat, meine ich jetzt, mit dem Schulumt*

---

<sup>110</sup> „Es ist ungeheuerlich, dass die wirklich denken, man kann Menschen das zumuten. Wären Sie in einem Betrieb, würden Sie Sonderzulage kriegen oder Ermäßigung, Stundenermäßigung oder irgendwie würden Sie unterstützt.

auch.“ (G, 382/385) Auch vermisst sie eine angemessene Fürsorge der Vorgesetzten: *„Da hat mal keiner vom Schulamt gefragt, so als Rückmeldung: "Sagen Sie mal, wie verkraftet das denn die Klasse?"*“ (G, 147/149)

Die Lehrerin hatte vor ihrer Tätigkeit als Grundschullehrerin in einem großen, privaten Dienstleistungsunternehmen gearbeitet. Dort hätte sie erlebt, dass alle Kollegen zusammenhalten, und dass man sich auf den anderen verlassen konnte: *„So etwas habe ich noch nie erlebt, weil bei der \*\*\* ist immer ein ungeheurer Zusammenhalt. Egal mit wem man (zusammen arbeitet), da muss man sich auf den anderen verlassen können.“* (G, 279/282) Zugleich hätte sie erlebt, dass ihr früherer Arbeitgeber eine gewisse Fürsorgepflicht hätte walten lassen. Diese Fürsorge bestand auch aus regelmäßigen Kontrollen<sup>111</sup> der erbrachten Leistungen: *„Einen Check, oder eine Kontrolle, empfinde ich nicht als Zumutung. Es könnte auch Fürsorge sein.“* (G, 397/398)

Da ihre Maßnahmen gegenüber dem Schulamt und in den ersten Jahren auch gegen den Jungen erfolglos geblieben waren, suchte sie an drei Stellen Unterstützung. Zunächst auf privater, dann auf kollegialer Ebene und schließlich wieder auf dem Schulamt. Hilfreiche Unterstützung habe sie zunächst von ihrem geschiedenen Ehemann erhalten. Der musste von der Darstellung seiner Ex-Frau so beeindruckt gewesen sein, dass er sich bereit erklärt habe, einen Termin bei der hessischen Kultusministerin zu arrangieren. Allerdings lehnte sie diesen Vorschlag ab: *„Mein Ex-Mann hat dann gesagt: "Soll ich dir ein Gespräch mit der Frau Wolf<sup>112</sup> verschaffen?" Ich sage: "Was nützt denn das, wenn ein Lehrer, der so etwas erzählt?"*“ (G, 213/216) Es kann vermutet werden, dass Frau „G“ den Prozess der Entscheidungsfindung der Schulrätin anspricht und den Nutzen eines solchen Gesprächs hinterfragt. Darin könnte zweierlei

---

Ich hatte keinerlei Unterstützung.“ (G, 192/196)

<sup>111</sup> „Gucken Sie mal, bei der (Arbeit) sind ja auch dauernd Kontrollen. Das empfindet keiner als Zumutung, sondern das muss sein. Oder \*\*\*- Übungen oder so etwas.“ (G, 386/389)

<sup>112</sup> Kultusministerin in Hessen seit 2000.

zum Ausdruck kommen: Die Lehrerin erscheint entweder von der Machtposition der Schulrätin eingeschüchtert, so dass sie der Kultusministerin keinen Einfluss zugesteht. Oder aber sie befürchtet, dass die Ministerin sich auf die Seite der Schulrätin stellen könnte. Dann hätte sie ein zweites Mal verloren und müsste einen weiteren Gesichtsverlust in Kauf nehmen. Fortlaufende und anhaltende Unterstützung habe die Lehrerin von dem sie begleitenden Sonderschullehrer erhalten. Dieser Lehrer war für die drei Integrationskinder in der Klasse zuständig. Seine Arbeit musste er so gut gemacht haben, dass die Lehrerin sich besonderes lobend über ihn äußert: *„Dann haben sie mir diesen Kollegen gegeben, den ich für den fähigsten halte. Der kann ausgezeichnet mit Kindern. Ist aber auch strikt. Wir mussten uns nie absprechen.“* (G, 600/603) Auch scheint die Kooperation wohltuend gewesen zu sein. Die Lehrerin erlebte dies sehr harmonisch. Durch ihn bekam sie die moralische Sicherheit, ihre pädagogischen Maßnahmen auch konsequent durchzuführen. Rückhalt und konkrete praktische Hilfe habe sie auch von der Schulleitung erhalten. Sie habe ihr den besonders auffälligen Jungen auch schon mal abgenommen. Allerdings habe die Schulleiterin im weiteren Verlauf nicht eingreifen können, da sie selbst vom Schulamt angegriffen worden sei. Es wäre ein Verfahren wegen körperlicher Züchtigung gegen sie eingeleitet worden: *„Aber die konnte nicht gegen die an. Die wollten ihr noch ein Verfahren wegen Körperverletzung an den Hals.... Die hatte mir den mal abgenommen zwei Stunden, damit ich Unterricht machen konnte, geradewegs.“* (G, 696/699) Verschiedene Kolleginnen in der Schule hätten ihr zugestanden, dass sie sich in einer beruflichen Krise befände: *„Die Kollegen hier sagten auch immer: "Mein Gott, was ist denn mit dir los? Du bist ja fix und fertig?"* (G, 197/198) Allerdings vermisste sie eine kollegiale, supervidierende Unterstützung. Manche der Kolleginnen hätten ihr auch das Gefühl gegeben, dass sie in ihren pädagogischen Fähigkeiten gescheitert sei. Diese Rückmeldungen wurden entsprechend als Kränkung wahrgenommen: *„Kommen doch gleich dann vier, die*

sagen: *"Bei mir klappt das wunderbar!" Wo ich genau weiß, es ist nicht so, denn die Kinder erzählen ja, wie es im Unterricht läuft. Und da kriege ich dann Frust, weil ich denke, ich scheitere. Ich scheitere jedes Mal.*" (G, 364/368) Emotionale und fachliche Unterstützung hätte sie im besonderen Maße von der Schulpsychologin erhalten. Obgleich diese auch Teil des organisatorischen Apparats Schulamt ist, erfüllt sie eine andere Funktion. Die Lehrerin fühlte sich durch sie verstanden. Sie meint, dass die Psychologin ihre Ansichten geteilt habe, dass der Junge verhaltensauffällig sei. Auch habe sie gesehen, dass dies die Lehrerin massiv überfordere. Durch diese Rückmeldung fühlte sich die Lehrerin in ihrem autoritativen Selbstverständnis bestätigt: *„Aber da muss ich sagen, da hatte ich an der Frau \*\*\*<sup>113</sup> einen großen Rückhalt. Die hat sich den zwei Mal angeguckt und hat irgendwie, die hat auch viel Lebenserfahrung, die hat, obwohl der auch engelhaft war, sofort gesehen, wie es läuft. Auch in der Klasse mit denen. Der hat kleine Gesten gemacht, da war der klar, was in Wirklichkeit läuft.“* (G, 657/663)

Dadurch aber, dass die Schulfunktionäre des Schulamts ihre Auffassung nicht geteilt hätten, hat dies schließlich zur eigentlichen existentiellen Krise bei der Lehrerin geführt. In der Folge fühlte sich die Frau „G“ demotiviert, sich weiterhin engagiert und kreativ in der Schule und für die Kinder einzusetzen: *„Das hat mir wirklich den letzten Enthusiasmus geraubt.“* (G, 302/303) Trotz allem Support würde die Lehrerin gerne ihren Beruf aufgeben. Dies zeigt, wie tief verletzt und ausgebrannt die Lehrerin zum Zeitpunkt des Interviews ist, und wie ausweglos sie die Situation einschätzt: *„Ich meine nur, diese Sachen, ich würde sofort den Beruf wechseln.“* (G, 206/207) Sie sieht Flucht als einzige hilfreiche Strategie. Aber dadurch würde sie ihre Pensionsansprüche verlieren. Das wiederum könne sie sich finanziell nicht leisten: *„Ich würde sofort etwas anderes machen. Aber ich muss bleiben. Ich bin zu spät in den Schuldienst.“* (G, 451/452) Alternativ dazu wünscht sie sich an eine Schule im ländlichen Raum. Sie hat

---

<sup>113</sup> Schulpsychologin



hierbei die Vorstellung, dass die Kinder weniger sozialen Schwierigkeiten ausgesetzt sein könnten. Dahinter steckt der Wunsch auf weniger anstrengende Interaktionen im Klassenzimmer: *„Und deswegen - ich habe mich auch von der Schule weg beworben, ich möchte da nach \*\*\*, an eine ruhige Schule am Rand (lacht) der Äcker. Doch, ich hätte das gerne. Ich möchte auch mit denen was pflanzen. Also man kann sagen, ich suche die Idylle.“* (G, 297/301) Der Begriff „Ruhe“ in Kombination mit den Begriffen „Idylle“ und „Äcker“ wird möglicherweise synonym für Natürlichkeit, heile Welt aber auch Disziplin und Lernfreude der Kinder, Wohlwollen und Engagement der Eltern gebraucht. Zugleich möchte sie *„was pflanzen“*. Dabei denkt sie vermutlich an gärtnerische Projekte. Dahinter steckt auch die Hoffnung und die Chance etwas aufzubauen, des tatkräftigen Zupackens, Kinder auf ihrem Weg zu begleiten und daran seine Freude zu haben.

Zusammenfassend kann hier konstatiert werden, dass die Lehrerin aus ihrer Perspektive an den Schulfunktionären des Schulamts gescheitert ist. Schon vor Beginn lehnte sie die Aufgabenstellung, eine Integrationsklasse zu übernehmen ab. Ihre kritische Sicht auf die Integrationsmaßnahme erfüllte sich und könnte ihr damit als eine sich-selbst-erfüllende Prophezeiung unterstellt werden. Sie versteht ihre Profession in der Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen, um Kinder für die weiterführende Schule und das Leben vorzubereiten. Kinder, die diesem Diskurs nicht folgen könnten, hindern die Lehrerin in der Durchführung ihrer Aufgabe. Vor allem wäre das Wohl der Gemeinschaft gefährdet. Daneben würden die stark verhaltensauffälligen Kinder unter massiven Anfeindungen der Mitschüler leiden, was sie nicht auffangen könne. Sie ist der Auffassung, dass in solchen Fällen externe sozialpädagogische und psychotherapeutische Maßnahmen ergriffen werden müssten. Diese Aufgaben könnten nicht von einer Grundschullehrerin übernommen werden. Damit lehnt

sie eine therapeutische Aufgabe als berufliches Mandat ab. Im konkreten Fall wählte sie stattdessen negative Sanktionen und schuf schulorganisatorische Tatsachen. Sie erwirkte, dass ein Kind aus der Klasse herausgenommen wurde. Auf diese Weise konnte sie sich wieder auf ihre Aufgabe des Lehrens konzentrieren. Obgleich sie ihre Maßnahmen langfristig durchsetzen konnte, vermisst sie die Anerkennung und hilfreiche Unterstützung des Schulamts. Die hinter ihr liegenden Erfahrungen hatten ihr die Kraft geraubt, sich engagiert einzusetzen. Zugleich geht sie desillusioniert aus diesem Prozess hervor. Sie meint, dass hier langfristig keine Korrekturen zugelassen würden, die diesen Zustand ändern würden. Am liebsten würde die Lehrerin deshalb den Beruf aufgeben. Dies kann sie sich aber aus finanziellen Gründen nicht leisten. Deshalb hat sie sich an eine Schule „*am Rand der Äcker*“ (G, 299) beworben. Sie phantasiert eine ländliche und damit auch eine schulische Idylle. Ein selbstqualifizierender Kompetenzerwerb zu mehr Selbstbestimmung gegenüber den Schulfunktionären des Schulamts scheint nicht stattgefunden zu haben.

### 3.8. Interviewpartnerin „H“

Interviewpartnerin „H“, 48 Jahre alt, zum zweiten Mal verheiratet, hat zwei erwachsene Kinder aus erster Ehe und ein drittes Kind im Grundschulalter aus der zweiten Ehe. Sie ist seit 25 Jahren im Schuldienst und davon 21 Jahre verbeamtet. Sie hatte insgesamt siebenmal die Schule gewechselt. Nun hat sie noch ein letztes Mal vor, die Schule zu wechseln. Aus diesem Grund hat sie keine besondere Funktion an ihrer jetzigen Schule inne. Ihr Studium absolvierte sie an einer Pädagogischen Hochschule, was ihr großen Spaß gemacht hat.

Interviewpartnerin „H“ erzählt zwei Erlebnisse des Scheiterns. Zum einen droht sie an einem Kollegium zu scheitern, das zu wenig engagiert sei. Zum anderen berichtet sie von einem undemokratischen Schulleiter.

### 3.8.1. Scheitern an der Passivität des Kollegiums

Lehrerin „H“ stellt im Interview zunächst ihr eigenes Engagement im Kontrast zu einer wahrgenommenen Lethargie des Kollegiums dar. Das Problem sei, dass ihre Kolleginnen angeblich keine Kooperation möchten. So berichtet sie, dass sie mehrfach auf ihre Kollegin aus der Parallelklasse zugegangen sei. Diese habe aber jedes Mal das Angebot zur Zusammenarbeit abgelehnt: *„Ich bin am Anfang sehr auf die zugegangen und habe dann inzwischen gemerkt, das ist nicht so gewollt.“* (H, 232/234) Der kausale Hintergrund für dieses kooperative Bedürfnis ist ihr Wunsch, *„Schule als Lebensraum“* gemeinsam zu gestalten: *„Das ist ein Lebensraum für die Schüler und für uns. Wir verbringen hier verdammt viel Zeit und es muss gemütlich sein.“* (H, 991/993) Hierfür hätte sie viele Ideen. Zum Beispiel würde sie gerne ein Schulfest unter dem Motto *„Zaubern“* veranstalten<sup>114</sup>. Oder sie würde die Situation auf dem Schulhof ändern wollen<sup>115</sup>, um den täglichen Streitigkeiten ein konstruktives Konzept des Spielens und des Miteinanders entgegenzusetzen<sup>116</sup>. In einer anderen Schule wäre beispielsweise ein Bauwagen mit Spielsachen aufgestellt geworden: *„Nämlich, die haben einen Bauwagen sich beschafft und den schön angemalt. Dann haben sie ihn innen mit Regalen ausgestattet und jedes Kind hat einen eingeschweißten Ausweis bekommen mit Namen und Klasse. Auf den Regalen waren wunderschöne Spielgeräte und am Anfang der Pause, die fünf*

---

<sup>114</sup> „Ich wollte immer schon ein Zauberfest feiern oder irgendwelche anderen tollen Sachen.“ (H, 1010/1011)

<sup>115</sup> „An dieser Schule möchte ich gerne die Schulhofsituation verändern.“ (H, 641/642)

<sup>116</sup> „Da habe ich ein tolles Modell gesehen, dass die Kinder abgehalten hat, sich dauernd während der Pause zu schlagen und zu streiten.“ (H, 643/645)

*Minuten länger war, standen die Kinder an und besorgten sich die Spielgeräte.“* (H, 646/652)

Für solche Projekte sei aber die Zusammenarbeit der Kollegen erforderlich: *„Zusammenarbeit ist sehr wichtig.“* (H, 225/226) Die Idee ist, dass sich die Qualität des Arbeitsplatzes Schule um den Faktor *„Spaß“* als Lebensfreude, Motivation und Arbeitszufriedenheit erweitern würde: *„Da braucht man halt jemand der mitmacht, damit es mehr Spaß macht.“* (H, 1011/1012) Sie selbst beschreibt sich als jemanden, der mit viel Elan und Ideen Schule verändern möchte. Sie erhebt dabei den Anspruch innovativ zu sein: *„Ich habe immer noch das Gefühl, ich möchte sehr viel verändern, und ich möchte auch viel tun und leider tue ich manchmal zu viel zu Hause.“* (H, 207/209) Für sie ist Schule nicht nur ein Lernort für die Schülerinnen und Schüler. Es ist auch ein Ort, an dem Zeit verbracht wird. Die Lehrerin stellt sich vor, dass diese gemeinsame Zeit noch effektiver, auch für gemeinsame Aktionen, genutzt werden könnte. Zum einen würde sie gerne mit anderen kooperieren und ähnliche Arbeiten im Kollegium delegieren. Zum anderen würde sie gerne die Schule als Ort des gemeinsamen Miteinanders nutzen. So hatte sie an einer anderen Schule erlebt, dass die Kooperation im Kollegium gut funktioniert habe. Auch für die Schule, an der sie zurzeit unterrichtet, stellt sie sich vor, dass die Lehrerinnen sich über den Unterricht austauschen, Materialien weitergeben, Projekte planen oder gemeinsam Klassenarbeiten entwerfen<sup>117</sup>. Allerdings scheitert sie mit ihrer Vorstellung *„Schule als Lebensraum“* an den Kolleginnen vor Ort. Angeblich bestehe Widerstand gegen Innovation und Mehrarbeit: *„Hier zum Beispiel ist es schwer, Zusammenarbeit zu machen.“* (H, 226/227) Die Rektorin scheine die einzige zu sein, die klassenübergreifend schulpädagogische Impulse setzen möchte. Die

---

<sup>117</sup> „Und wir waren auch ein großes Kollegium. Wo ich durchaus auch viele Freunde gefunden habe. Und da haben wir auch Neues ausprobiert. Und uns gleichzeitig gestützt, indem wir uns die Vorbereitung geteilt haben. Da war jemand für das nächste Diktat zuständig. Der nächste, der dafür zuständig war, war ich vielleicht. Ein anderer gab

Lehrerin fühlt sich ausschließlich von ihr verstanden<sup>118</sup> und erlebt sich damit in einer Minderheit. Von der Gesamtsituation wirkt sie enttäuscht.

Obwohl sie darüber frustriert ist, dass sie mit ihren Kolleginnen keine partnerschaftliche Zusammenarbeit arrangieren könne, entschuldigt sie den Sachverhalt. Zum einen sei es nur ein sehr kleines Kollegium und sie erwartet nicht, dass unter diesen wenigen Personen noch jemand zu finden sei, der so voller Engagement sei, wie sie das für sich in Anspruch nimmt: *„Ja, das ist auch nicht das Traumkollegium. Stimmt schon. Wobei ich mir bewusst bin, dass ein Achter-Kollegium wahrscheinlich nirgendwo das Traumkollegium sein kann, weil es einfach zu wenig Individuen sind, die viel Neues reinbringen können.“* (H, 896/900) Zum anderen wären die meisten Kolleginnen schon sehr lange an dieser Schule. Die Kooperation der Lehrerinnen reduziere sich auf das Notwendigste. Die meisten hätten ihr Handlungsrepertoire auf die Aktivitäten ihrer Klasse begrenzt: *„Das liegt daran, dass viele schon zwanzig Jahre hier sind und viele kommen und gehen sehen haben und sich auf sich selbst zurückziehen. Es gibt eigentlich nicht einmal zwei, die gut miteinander arbeiten. Manche tauschen Arbeitsblätter aus. Ich tausche auch mit meiner Kollegin nebenan Arbeitsblätter aus.“* (H, 227/232) Drittens hat sie die Phantasie entwickelt, dass die anderen Kollegen ausgebrannt sein könnten. Da sie es nicht sicher weiß, kann sie es nur vermuten: *„Vielleicht haben sie das früher auch gemacht und inzwischen gesehen, das brennt sehr schnell aus.“* (H, 239/240) Insgesamt entschuldigt sie die Gleichgültigkeit der Kolleginnen, sich an Aktivitäten des Schullebens zu beteiligen.

Als Folge ihrer Wahrnehmung, dass das Kollegium resigniert und enttäuscht sei, wählt die Lehrerin die Strategie Flucht. Sie will unbedingt diese Schule verlassen und an eine andere Schule wechseln. Dafür hat sie sich an eine

---

einem vielleicht schon wieder die Englischarbeiten. Man konnte sich sehr gut austauschen und alles diskutieren.“ (H 197/205)

<sup>118</sup> „Die Rektorin möchte das sehr gerne und vielleicht eine andere Kollegin auch so halb, aber so richtig....“ (H, 546/547)

Grundschule in der Nähe ihres Wohnorts beworben. Sie kenne die Schulleitung und das Kollegium und hat die Hoffnung, dass sie dann an einer Schule sei, die ein aktives und motivierendes Schulleben führe: *„Und da sehe ich einen ganz spontanen und engagierten Konrektor in den Dreißigern. Und eine nette Rektorin, die das auch ganz gut im Griff hat. Da passiert ziemlich viel. Das ist mir wichtig, dass die Schule nach außen irgendwas bewegt.“* (H, 254/258) Der Fluchtwunsch zeigt an, dass sie ihr Konzept vom aktiven Schulleben trotz des Widerstandes im aktuellen Kollegium nicht aufgeben möchte. Sie kann die wahrgenommene Lethargie entschuldigen und verstehen. Aber sie will mit anderen zusammen etwas gestalten. Ihr ursprüngliches Konzept vom aktiven Schulleben behält sie trotz der für sie unbefriedigenden Situation bei. Sie erwartet nach wie vor, dass alle am Schulleben Beteiligten in ihrem Sinne aktiv sind.

Zusammenfassend gilt, dass die Lehrerin sich mehr Kooperation wünscht. Um dies zu erreichen, ging sie auf die Kollegin auf der Klassenebene zu. Diese lehnte die Zusammenarbeit ab. Die Ablehnung enttäuschte sie. Die Lehrerin berichtet nicht, was sie sich an Unterstützung holt. Außerdem erzählt sie nicht, welche konkreten Initiativen sie selbst gestartet hätte. Sie berichtet nicht, welche Initiativen sie ergreift, bei denen sich andere hätten beteiligen können. Vielmehr unterstellt sie Berufsmüdigkeit und Burnout. Da sie keine Solidarität für gemeinsame Innovationen erzwingen und sich mit der Ablehnung und dieser resignativen Haltung nicht arrangieren kann, wünscht sie sich einen weiteren Wechsel der Schule. Eine Erweiterung ihres Handlungsrepertoires, das ihr geholfen hätte, ihre Visionen und Ziele adäquat in der Schule einzubringen, bleibt aus.

### 3.8.2. Scheitern an der Schulleitung

„H“ berichtet ein weiteres krisenauslösendes Geschehnis. Sie erzählt, dass sie einen massiven Konflikt mit einem ihrer ehemaligen Schulleiter gehabt hatte. Der Schulleiter hätte sich durch einen totalitären, erpresserischen, kontrollierenden Stil ausgezeichnet. Zugleich hätte er die Kollegen ständig überlastet. Dadurch hatte sie sich in ihrer pädagogischen Freiheit eingeschränkt gefühlt: *„Der ist immer hinter mir hergerannt und hat mir erzählt, was ich zu tun habe“*. (H, 355/356) Auch hätte er zuviel Arbeit abgegeben, die er selbst hätte erledigen müssen. Die Lehrerin meint, dass ihr damaliger Schulleiter *„alles delegiert“* (H, 593) hatte. Außerdem hinterließ er bei ihr den Eindruck, als hätte er ihre Anliegen nicht unterstützt. Er hätte nur seine eigenen Interessen vertreten und demokratische Prozesse vermieden: *„Früher war das auch so, dass der Rektor der erste unter gleichen war und heute hat der Rektor sehr viel Macht und das war mir irgendwie neu.“* (H, 348/351) Schließlich erlebte sie sich in ihrer emotionalen Befindlichkeit sehr gestört: *„Ja, doch; das mit dem einem Rektor in "Ort", dass hat dann doch zu ziemlichem Hass geführt, so dass ich den dann nicht mehr sehen konnte.“* (H, 579/581) Sie fühlte sich voller Widerstand ihm gegenüber. Sie spürte, wie sie nicht mehr bereit war, sich mit ihm in einen dynamischen, interaktiven Dialog zu begeben: *„Immer wenn er kam, habe ich mich innerlich versteift und war nur noch innerlich voller Abwehr und dann war das anstrengend, sehr anstrengend. Das hat ziemlich viel Kraft gekostet.“* (H, 581/584).

Insgesamt hinterlässt sie den Eindruck, als habe der Führungsstil der Schulleitung ihre Arbeitszufriedenheit massiv beeinträchtigt. Sie stellt sich vor, dass eine Schule demokratisch organisiert wird. Mit der Zeit entwickelte die Lehrerin nur noch *„Hass“*. Anscheinend ergriff sie selbst aber keine Maßnahmen, um ihre Beziehung im Kollegium oder gegenüber dem Schulleiter

zu thematisieren. Auch fehlt ein Hinweis auf eine soziale Unterstützung. Sie berichtet nicht davon, in welcher Form sie Hilfe in Anspruch genommen hat. Auf der konkreten Ebene gelang ihr es nicht, sich gegenüber dem Schulleiter zu emanzipieren. Schließlich entzog sie sich. D.h., sie wechselte die Schule: *„Habe ich dann gedacht: „Das ist es nicht.“* (H, 587/588) Durch die Flucht vermied sie eine anstehende Selbstqualifizierung und damit den Erwerb von mehr Mitbestimmungskompetenz.

### 3.9. Interviewpartnerin „K“

Interviewpartnerin „K“ ist 48 Jahre alt, ledig und hat eine Tochter die das Gymnasium besucht. Sie hat eine Ausbildung zur musisch-technischen Lehrerin am PI absolviert. Sie hat dort, nach eigener Aussage, wenig gelernt, dennoch war das Studium für sie *„schön“* (K, 108). Mittlerweile ist sie 22 Jahre im Schuldienst und davon 20 Jahre verbeamtet. Sie engagiert sich in der Schulkonferenz, beteiligt sich an einer Lernwerkstatt und war früher im Personalrat. Sie hat viermal die Schule gewechselt.

Frau „K“ berichtet von Krisen, die sie wegen zwei Kindern hatte. Ein Junge hätte ein ungenügendes Arbeitsverhalten gezeigt, ein anderer hätte durch sein auffälliges Sozialverhalten gestört und sie damit an die Grenze ihrer pädagogischen Handlungsfähigkeit gebracht.



### 3.9.1. Scheitern an der Arbeitsverweigerung

Zunächst erzählt Lehrerin „K“ von einem Schüler, der im Verlauf von einem halben Jahr lediglich eine einzige Arbeit im Kunstunterricht angefertigt hätte: *„Es gibt manchmal so Kinder, da stößt man wie an so eine Mauer. Der macht auch irgendwie nicht gerne Kunst. Der hat eine einzige Arbeit abgeben und die ist schlecht. Was heißt schlecht, die ist hingeschmiert. Einfach so.“* (K, 820/828)

Die Lehrerin unterstellt dem Jungen Arbeitsverweigerung und Desinteresse am Fach Kunst. Sie nimmt nicht an, dass es an ihrer Person oder an den biographischen Schwierigkeiten des Jungen liegen könne.

Zunächst versuchte sie durch positive und wohlwollende Unterstützung den Schüler zu einer konstanten Arbeitshaltung zu erziehen. Auch führte sie Beratungsgespräche mit der Mutter des Jungen. Dies lässt vermuten, dass sie sich dadurch erhofft hatte, der Individualität des Schülers gerecht zu werden: *„Ich habe mir den immer wieder neu angeguckt, bin immer wieder hin, habe ihn immer wieder bestärkt, wenn er mal etwas dabei hatte, was äußerst selten vorkam. Ich habe ihn auch immer positiv..., wenn er was gemacht hat. Oder auch Tipps gegeben, was er auch anders machen kann. Aber es ist irgendwie immer so weiter gegangen.“* (K, 831/836)

Bei der Lehrerin kann vermutet werden, dass sie versuchte, die Gründe für seine Haltung zu verstehen. Zugleich bemühte sie sich durch positive Verstärkung in ihm die Freude am Kunstunterricht zu wecken. Ihre Strategie, ihn zum Arbeiten zu bewegen, wird hier mit drei Hinweisen unterstrichen. Sie habe ihn *“immer wieder bestärkt”, “immer positiv..., wenn er was gemacht hat”, “Tipps gegeben”*.

Da diese positive Unterstützung keinen Erfolg gebracht hätte, hat sie sich an die Mutter des Jungen gewandt. Mit Hilfe einer schriftlichen Beschwerde an die Erziehungsberechtigte, versuchte sie den Jungen indirekt zu mobilisieren: *“und dann habe ich was ins Heftchen geschrieben.“* (K, 836/837) Die Mutter hätte auch schriftlich geantwortet, aber die gewünschte Arbeitshaltung sei unverändert

geblieben: „Das ist auch so etwas, wo zwar so eine Rückmeldung kommt, aber wo nichts passiert an Veränderung.“ (K, 839/840)

Aus dem Beitrag wird nicht deutlich, wie viele Kunstprojekte die Schüler in einem halben Jahr anzufertigen gehabt hätten, jedoch scheint das Anfertigen bloß einer Arbeit unüblich gewesen zu sein. Der Nachsatz *“Einfach so”* weist auf ihre Irritation hin. Der Junge schien über die Forderungen der Lehrerin *„einfach so“* hinwegzugehen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Lehrerin sich durch diese Arbeitshaltung in ihrer Autorität untergraben fühlte. Zugleich wünschte sie sich, dass der Junge mehr als nur eine Arbeit abgibt. Hier erlebte sie die Verweigerung als *“Mauer”*. Sie benutzt an dieser Stelle das Wort *“stoßen”*, was ein Indiz dafür sein könnte, dass sie aktiv und intentional auf den Jungen einwirken wollte. Entsprechend lassen sich zwei Leitbilder vermuten. Zum einen kann der Lehrerin zugegeben werden, dass sie ihm grundlegende Fähigkeiten im Fach Kunst vermitteln wollte. Zum anderen wollte sie, dass er regelmäßig an Kunstprojekten arbeitet. Dahinter ist ein normatives Interesse der Wertevermittlung wie Fleiß, Ehrgeiz und Leistung zu vermuten.

Sie kommt für sich zu dem Ergebnis, dass ihr Einfluss erfolglos geblieben war. Sie erlebte bei sich einen Verlust der Motivation, durch ermutigende Impulse weitere Verhaltensänderungen zu bewirken: *“Ich merke langsam, ich habe keine Lust mehr, mich um den in irgendeiner Form zu kümmern.”* (K, 829/830) *“Kümmern”* ist ein Begriff, der eine individuelle und persönliche Note des Sorgens enthält. Er weist auf den Wunsch hin, sich gegenüber dem Schüler altruistisch zu verhalten. Zugleich sagt sie: *“Ich merke langsam”*, d.h. dass es ihr nicht sofort und unmittelbar klar wurde, dass ihre ursprünglichen Strategien (Fallverstehen, Positive Verstärkung, Elternarbeit) verändert werden müssten und sie sich gerne weiterhin individuell bemühen würde. Aber da sie sein Verhalten als unverändert erlebte und ihre Impulse ohne Resonanz zu scheinen blieben, fehlte

ihr die Motivation an dieser Stelle in der bisherigen Form weiter zu wirken, sie *„hat keine Lust mehr!“*

Um ihre Erlebnisse zu reflektieren, wandte sich die Lehrerin zum einen an die Schulsekretärin: „Wie gesagt, ich bin dann immer zur Sekretärin. Die ist die Seele der Schule, die ist einfach toll und habe mich, wenn irgendwas gewesen ist, habe mich einfach ausgekotzt bei der!“ (K, 233/237) Zum anderen schuf sie sich Räume des reflektierten Verarbeitens. So ging sie regelmäßig nach der Schule in ihren Garten<sup>119</sup> oder setzte sich ins Café<sup>120</sup>. Diese Maßnahmen schufen Zeiträume des bewussten Nachdenkens, um das Erlebte zu erinnern: „Da konnte ich das so für mich noch mal so Revue passieren lassen: "Was war denn so heute morgen." (K, 628/630)

Auf Grund ihrer Selbstreflexion entschied sie sich dafür, einen strategischen Wechsel vorzunehmen und ihr bisheriges Vorgehen aufzugeben. Die intervenierenden Bedingungen, die zu einem radikalen Strategiewechsel führten, gründeten auf der Einsicht, dass das Arbeitsverhalten des Schülers unverändert geblieben sei. Sie griff zum Instrument negativer Sanktionen, der Vergabe einer schlechten Note: *„Also der kriegt jetzt auch eine fünf, weil er einfach nichts macht.“* (K, 822/823) Zugleich informierte sie noch einmal die Mutter schriftlich: *„Ich habe das dann der Mutter irgendwann geschrieben, wenn das so bleibt, dass ich ihm dann die Note geben muss.“* (K, 842/844) Die Information an die Erziehungsberechtigte diene möglicherweise nicht nur der notwendigen Transparenz oder einer voraussetzenden Rechtfertigung. Vielmehr kann es dahingehend interpretiert werden, dass sie die Mutter dazu bewegen wollte, auf ihren Sohn Einfluss zu nehmen. Mit Hilfe der negativen Sanktion suchte sie auch ihre Autorität zu stärken. Zugleich merkte sie in dem Moment, als sie ihre bisherigen Maßnahmen modifizierte, dass dies nicht im Widerspruch zu ihrer

---

<sup>119</sup> „...dass ich im Sommer in den Garten gehe.“ (K, 646)

pädagogischen Profession stand: „*Das habe ich jetzt gemacht und ich merke, ich habe kein schlechtes Gewissen. Bei mir gibt es normalerweise für Kunst keine fünf.*“ (K, 844/846) Der Hinweis „*jetzt*“ zeigt, dass es für sie dennoch keine gewöhnliche und gängige Strategie war. Im Nachsatz begründet sie den für sie ungewöhnlichen Wechsel ihres pädagogischen Selbstverständnisses durch den Begriff „*normalerweise*“. Auch sah sie ihre Identität nicht gefährdet. Sie stellt fest, dass sie „*kein schlechtes Gewissen*“ habe. Diese Maßnahmen zeigen einen strategischen Wechsel an. Hatte sie zu anfangs versucht, durch positive Unterstützung und Beratung zu agieren, griff sie mit der Wahl einer schlechten Note zu negativen Sanktionen. Zugleich schuf sie organisatorische Tatsachen und stärkte damit ihre Autorität. Innerhalb ihres Mandats hat sie ihr Handlungsrepertoire durch das Einbeziehen dieser Notenvergabe erweitert, beziehungsweise ihre Kompetenz daraufhin ausdifferenziert.

Zusammenfassend erscheint bei der Lehrerin zunächst ein schülerorientiertes und wohlwollend-erzieherisches und kooperativ-agierendes Leitbild. Die Lehrerin versuchte dadurch, die Motivation des Schülers zu steigern. Diese Maßnahmen blieben in ihrer Wahrnehmung ohne Erfolg. Die beratende Intervention über die Erziehungsberechtigte brachte zwar eine Rückmeldung, half aber nicht das Kernproblem zu bearbeiten. Daraufhin gab die Lehrerin die sorgenden und auf Beziehung gestützten, motivationserzeugenden Bemühungen auf. Mit der Vergabe einer schlechten Note, wählte sie nun selektive Maßnahmen. Allerdings zeigt die Lehrerin, dass sie damit nicht leichtfertig operierte und zugleich erlebte, dass sie dadurch Handlungsfähigkeit erlangte.

---

<sup>120</sup> „.... ich mache das heute gern, dass ich nach der Schule einfach ins Café gehe, erstmal einen Kaffee trinke.“ (K, 622/624)

### 3.9.2. Scheitern am Schülerverhalten

Lehrerin „K“ berichtet von einem Jungen, den sie anfangs als charmant und höflich wahrgenommen hatte. Im weiteren Verlauf wäre das Kind aber zunehmend zu einer Belastung geworden. Das Verhalten des Schülers hätte den Ablauf des Schultags und die Gruppendynamik gestört. Zum Beispiel hätte der Junge während der Stunde krächzende Geräusche von sich gegeben: *„Der hat manchmal so provokativ den Unterricht gestört. Der hat dagesessen und hat alle 5 Minuten „krächz, krächz“ (gemacht).“* (K, 514/516) Dieses Krächzen erlebte die Lehrerin als Provokation und damit als direkten Angriff auf ihre Person. Auch habe er seine Klassenkameraden attackiert: *„Die Kinder gehen am Platz vorbei und er sitzt einfach so da (den Jungen nachahmend) und streckt den Fuß aus und einer stolpert darüber. Der war einfach hinterfotzig ohne Ende.“* (K, 470/474) Die Lehrerin interpretiert dieses Verhalten als *„hinterfotzig“*. Ein anders Mal hätte er nicht in die Pause gewollt: *„Es ist nichts Großartiges gewesen. Und wir gehen in die Pause, und er ist noch zugange. Und sage: „Komm!“ Ganz normal. Und er „Mm, Mm!“ Und das zieht sich ewig hin, und dann schmeißt er sich auf den Boden. Es ging soweit, dass ich den nehmen musste und musste den aus der Klasse rausziehen, weil ich einfach in die Pause gehen wollte.“* (Z:425/431) Im Einleitungssatz: *„Es ist nichts Großartiges gewesen“*, signalisiert sie, dass es während der Unterrichtsstunde zu keiner Störung gekommen sei. Der Junge hatte sich offenbar so verhalten, dass eine Störung nicht zu erwarten gewesen wäre. Der nächste Halbsatz *„Und wir gehen in die Pause“*, weist auf eine kollektive Aktion hin, die alle Kinder befolgten. Zugleich zeigt das *„wir“* auch ihren Wunsch an, in die Pause zu gehen. Doch der Junge schien *„noch zugange“* gewesen zu sein. Schließlich wandte sie sich ihm persönlich zu: *„Und sage: „Komm!“* Diese individuelle Aufforderung scheint für die Lehrerin in diesem zeitlichen Rahmen kein Problem zu sein. Sie kann akzeptieren, dass manche Kinder mehr Zuwendung benötigen und begründet den bisherigen Ablauf als *„Ganz normal“*. Zugleich könnte darin eine versteckte

Entschuldigung für das Nachfolgende stecken. Der Junge wäre nämlich nicht aufgestanden, sondern habe die Aktion durch „Mm, Mm!“ verzögert. Dass diese Zeit des Wartens der Lehrerin zu lange war und sie dies nicht mehr so hinnehmen wollte, kann dem Begriff „*ewig*“ entnommen werden. Der bisherige Verlauf der Erzählung gibt allerdings nicht her, warum der Junge sich auf den Boden werfen sollte. Der Halbsatz: „*und dann schmeißt er sich auf den Boden*“ signalisiert erzähltechnisch ihre eigene Überraschtheit. Aus einem möglichen pädagogischen Handlungsrepertoire wählte sie nun eine Maßnahme aus, die zu schnellem, kurzfristigen Erfolg führen sollte: „*Es ging soweit, dass ich den nehmen musste und musste den aus der Klasse rausziehen.*“ Wobei sie mit dem Begriff „*musste*“ signalisiert, dass sie in diesem Moment keine anderen Maßnahmen als geeignet ansah, um dieses Verhalten zu unterbinden. Sie sagt: „*Da wird man im Prinzip an seine fachliche Grenzen gebracht.*“ (K, 473/474).

Im weiteren Verlauf wandte die Lehrerin sich an außerschulische Gesprächspartner, um für sich die Situation zu klären und ein klares Fallverstehen herzustellen. Zunächst bestellte sie die Mutter zum Gespräch in die Schule<sup>121</sup>, wodurch sie ihre Autorität demonstrierte. In der Beratungssituation wehrte die Mutter dagegen die Vorschläge der Lehrerin ihrer Meinung nach ab. Die Lehrerin erlebte die Frau als jemanden, der sich selbst nicht ins Unrecht setzen ließ und versuchte, sich und ihr Kind vor den Anforderungen der Lehrerin zu schützen<sup>122</sup>. Zugleich entnahm sie dem Gespräch, dass die Mutter sich tagsüber nicht um das Kind kümmern könne: „*Mutter hat gearbeitet, an der Kasse, ist irgendwann abends nach Hause gekommen. Da ist der sich selber überlassen gewesen.*“ (K, 749/751) Damit erschien ihr die Mutter als jemand, von der keine Unterstützung erwartet werden könne. Für weitere Gespräche hätte sie auch nicht mehr zur Verfügung gestanden oder wäre nicht

---

<sup>121</sup> Das ist dann immer mehr eskaliert und dann habe ich die Mutter bestellt.“ (K, 432/433)

erreichbar gewesen<sup>123</sup>. Der Lehrerin ging damit eine wichtige Informationsquelle über die Lebensumstände des Jungen verloren. Sie erlebte sich durch den Widerstand als handlungsunfähig. Es macht den Anschein, als habe sie keine Impulse des gemeinsamen Miteinanders durchsetzen können. Sie sagt: *“Man weiß, da ist überhaupt kein Interesse von Elternseite da. Wie hilflos man da in bestimmten Momenten einfach ist, wenn da überhaupt keine Unterstützung ist. Da hat man ja kaum Möglichkeiten.”* (K, 477/480)

Um ihrer schulisch-begrenzten Fürsorgepflicht gerecht zu werden, traf sie sich mit der Hortbetreuerin des Jungen: *„Also, ich bin dann auch noch mit der Hortbetreuerin, der war dann bei uns in der Nachmittagsbetreuung.“* (K, 491/492) Auch fragte sie nach außerschulischer institutioneller Unterstützung beim Jugendamt an, obgleich dies das Mandat ihrer Fürsorge für den Jungen überstieg. Dabei musste die Lehrerin zu Kenntnis nehmen, dass die Angebote und Hilfen des Jugendamts nicht den gewünschten Erfolg zeigten: *“Selbst die Geschichte mit dem und dem Jugendamt, das ist mehr oder weniger im Sande verlaufen. Die sind dann ein paar Mal nach Hause gegangen und... Mehr ist nicht passiert... Ich hatte das angeleiert.”* (K, 481/486) Vielmehr verkehrte sich die Hoffnung auf die außerschulischen, sozialpädagogischen Institutionen in Enttäuschung. Sie wertet die Kooperation mit den entsprechenden Einrichtungen als ungenügend ab: *„Wo auch die Institutionen - das finde ich auch so eine Schwierigkeit - so schlecht zusammenarbeiten.“* (K, 755/757) Die Lehrerin übersieht allerdings, dass das Jugendamt nur dann erfolgreich agieren kann, wenn die Eltern diese Unterstützung für ihre Kinder selbst in Anspruch nehmen.

Die Interventionen können dahingehend interpretiert werden, dass sie davon ausging, dass das Kind sich in seinem Verhalten ändern würde, wenn es

---

<sup>122</sup> „Die konnte sich auch so ganz gut darstellen, die hatte schon so die Gabe, sich erst mal so darzustellen.“ (K, 496/498)

<sup>123</sup> „Dann ist die Mutter einmal gekommen und danach war kein Kontakt mehr, ich habe die einfach nicht erreicht, diese Frau. Die ging nicht ans Telefon, die hat nicht auf Mitteilungsheftchen reagiert.“ (K, 437/440)

außerhalb der Schule häusliche oder institutionell-gestützte Begleitung erfahren würde. Die Lehrerin vertritt vermutlich die Auffassung, dass das problematische Verhalten auf mangelhafte familiäre Bedingungen verweist. Eine selbstkritische Analyse ihres eigenen Unterrichts oder der eigenen Klassenführung erfolgt nicht. Dagegen kann ein Leitbild vermutet werden, dass sich an der bürgerlichen Norm orientiert und von den Kindern ein angepasstes, sozialverträgliches Verhalten erwartet.

Nachdem ihre engagierten Versuche erfolglos geblieben schienen, merkte sie, wie sie dem Jungen nicht mehr distanziert begegnen konnte: *„Und als ich dann mit dem gar nicht mehr weiterwusste und wirklich gemerkt habe, der bringt mich auf die Palme und eskaliert immer mehr, wenn ich den sehe, dann steht es mir schon hier (Hand am Hals).“* (K, 448/451) Sie sah die berufliche Krise dabei als so gravierend an, dass sie sich schließlich an einen professionellen Helfer wandte: *“dann bin ich zum Supervisor. Also, das war... eine Stunde mit dem, das war unheimlich hilfreich.“* (K, 452/453) Mit dessen Hilfe konnte die Lehrerin einen Perspektivwechsel ihres Fallverstehens vornehmen. Sie begann die Situation neu zu verstehen: *“Und er hat mir in der Position bestimmte Fragen gestellt. Und dann habe ich einfach auch eine andere Sichtweise von dem gekriegt und konnte mir den irgendwie - also das finde ich eine Fähigkeit von mir... ich kann mir die Kinder immer wieder neu angucken.“* (457/461) Auf dieser Grundlage begann sie, ihr Verhältnis zu dem Jungen und seinen Lebensbedingungen zu betrachten. Dabei fokussierte sie auf die unveränderbaren Modalitäten und den begrenzten und institutionellen Rahmen: *„Ich habe mir das immer wieder gesagt, die Bedingungen sind einfach... die sind so, dass die Schule wirklich nur ein Teil ist.“* (K, 741/743) Sie entnahm für sich, dass die Institution Schule die Lebenswelt der Kinder allenfalls marginal erziehen könne: *„...der hat schon gesagt: Wenn die in ihrer Grundschulzeit, drei-, viermal die Schule wechseln, die sind alle auffällig.“* (K, 733/735) Auch konnte sie ihre individuelle Belastbarkeit durchschauen.



Zugleich erkannte sie, dass sie im schulischen Rahmen agieren könne, aber ihr erzieherischer Einfluss darauf begrenzt bleibe: *„Aber ich gucke auch da, wo so meine Grenze ist, so für mich selber. Früher hat sich das, wie gesagt, auch so manchmal verwischt!“* (K, 598/600)

Sie beschloss nun, ihre Maßnahmen zu verändern. In der Folge wandte sie Methoden an, die es ihr ermöglichen sollten, ihre Handlungsfähigkeit wiederzuerlangen. Nun wählte sie Disziplinarmaßnahmen, die den Handlungsspielraum des Jungen begrenzen sollten. In dem Moment, wo der Junge Verhaltensauffälligkeiten gezeigt hätte, griff sie zu negativen Sanktionen und verwies ihn des Raumes. Sie tolerierte seine akustischen Störungen nicht länger. Zugleich wählte sie unkomplizierte und wirksame Aktionen der Distanzierung, um ihr an der Schülergruppe orientiertes Agieren erreichen zu können. Dabei ging es ihr insbesondere um ihre *“Ruhe”*: *„Ich hatte zwei Säle damals in der Schule, und in bestimmten Momenten habe ich den einfach nur rausgesetzt, weil ich meine Ruhe haben wollte.“* (K, 511/514)

Um den Ausschluss kurzfristig umsetzen zu können, besprach sie ihre Vorgehensweise im Kollegium. Es wurde vereinbart, dass sie den Jungen auch tageweise in andere Klassen setzen durfte: *„Wir haben dann auch Maßnahmen beschlossen. Der ist an bestimmten Tagen, wenn es ganz heftig wurde, ist er auch in andere Klassen gekommen, einfach für den Tag..... Das hat der nämlich gar nicht so gut gefunden. Dann ist es immer wieder ein bisschen besser geworden.“* (K, 530/536)

Parallel dazu organisierte sie für den Jungen einen Hortplatz. Sie verband damit die Vorstellung, dass er nicht länger nachmittags auf sich allein gestellt sein sollte. Sie erhoffte sich, dass ein geregelter Tagesablauf positiv auf sein Verhalten im Klassenzimmer zurückwirken könnte: *„Ich habe mich dann darum gekümmert, dass der in den Hort kommt, bei uns an der Schule, also. Die haben auch so eine Intensivbetreuung nachmittags. Da ist auch vieles besser geworden. Da ist auch*

*dieser Nachmittag aufgefangen worden, wo er nachmittags sonst allein rumgegangen ist.“ (K, 744/749)*

Die Selbstqualifizierung der Lehrerin zeigt sich an den Maßnahmen der konsequenten Reduktion ihrer erzieherischen Aufgabe auf das Ergreifen negativer Sanktionen. Trotz der anschließenden Lösung bleibt bei der Lehrerin ein Gefühl des Scheiterns zurück. Sie stellt sich die Frage, ob es die einzige Möglichkeit gewesen wäre: *„Ja, ne. Das ist schon so, da bleibt schon so etwas zurück, wie "Schade" und hätte man vielleicht noch etwas anderes machen können.“ (K, 729/731).*

Zusammenfassend gilt, dass Frau „K“ zu Beginn der Krise die Vorstellung verfolgt hatte, dem Jungen umfassend helfen zu können. Ziel war es, ihn in die Klassengemeinschaft zu integrieren. In einem zweiten Schritt versuchte sie, das Umfeld des Jungen zu beeinflussen. Sie sprach mit der Mutter, der Hortbetreuung und schaltete das Jugendamt ein. Eine den Unterricht begünstigende Rückwirkung blieb anscheinend aus. Vielmehr verschlechterte sich das emotionale Verhältnis der Lehrerin dem Jungen gegenüber. In dem Moment, wo sie erkannte, dass die gewählten Maßnahmen zu versagen schienen, suchte sie die Hilfe bei einem Supervisor. Dadurch nahm sie wahr, dass sie selbst persönliche Leistungsgrenzen hat und sie sich nicht ausschließlich um diesen einen Schüler und seine Befindlichkeiten bemühen könne. Schließlich reflektierte sie, dass die Schule nur begrenzten Einfluss auf die außerschulische Erziehung ausüben könne. Die Lehrerin gab das Konzept der persönlichen Hinwendung auf. Als Konsequenz auf diese veränderte Sicht, fokussierte sie auf ihr zentrales Anliegen, nämlich auf ihre Kernkompetenz Lehren. Um hier ihre Autorität zu sichern, wählte sie negative Sanktionen.

### 3.10. Interviewpartnerin „L“

Interviewpartnerin „L“ ist 56 Jahre, verheiratet und hat drei erwachsene Kinder. Sie ist 15 Jahre im Schuldienst und davon 13 Jahre verbeamtet. Sie ging erst in den Schuldienst, als ihre Kinder weitgehend selbstständig waren. In den vergangenen Jahren hat sie dreimal die Schule gewechselt. Sie ist im Personalrat und setzt sich an ihrer Schule für Frühenglisch ein. Ihr Studium absolvierte sie an der PH, wobei sie dies nicht als besonders zielgerichtet und berufsbezogen empfand.

### 3.10.1. Scheitern an elterlichen Interventionen

Im Zentrum ihres berichteten Ereignisses stand die Auseinandersetzung mit einem Ehepaar, welche die Beurteilung und schulpädagogischen Maßnahmen der Lehrerin gegenüber ihrem Kind ablehnten. Sie konstatierten andere Einschätzungen hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit ihrer Tochter. Dieser Dissens mit den Erziehungsberechtigten führte die Lehrerin in eine berufliche Krise.

Die Lehrerin hatte bei diesem Kind gravierende Entwicklungsstörungen diagnostiziert<sup>124</sup>. Frau „L“ nennt hierfür verschiedene Indizien. Das Kind hätte eine ausgeprägte Schreibschwäche<sup>125</sup> und selbst beim Zeichnen Mühe gehabt<sup>126</sup>. Auch hatte sie den Eindruck, dass das Kind auf der konkret-operationalen Ebene noch keine altersgemäßen Schemata entwickelt hätte<sup>127</sup>. Außerdem sei es den Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen gewesen: *„...und es ist klein*

---

<sup>124</sup> „Wir haben jetzt hier einen ganz speziellen Fall in der Klasse, das geht schon seit längerer Zeit. Dieses Kind hat einen gewissen Rückstand in seiner Entwicklung.“ (L, 135/137)

<sup>125</sup> „Und wenn sie schreiben soll, hat sie auch ganz große Schwierigkeiten, ihre Vorstellungen, die sie ja allmählich bildet, dann zu verschriftlichen.“ (L, 383/385)

<sup>126</sup> „Man sieht an ihren Kinderzeichnungen, dass sie es nicht hat. Sie ist nur mit Mühe in der Lage, (...) das ist nicht von innen gewachsen. Wann immer sie malen soll, hat sie eigentlich noch große Schwierigkeiten ihre Vorstellungen aufs Blatt zu bringen.“ (L, 377/383, gekürzt)

<sup>127</sup> „Wir sind nämlich der Meinung, dass dieses Kind noch kein Körperschema hat, dass es sich nicht fühlt, dass es mit sich noch nicht altersgemäß mit sich im Reinen ist, dass es noch spielen muss, dass es noch Haare flechten muss, dass Zeit da sein muss, zum Spielen, zum Anfassen der anderen Kinder und gleich jetzt zu rechnen und zu schreiben.“ (L, 254/260)

*und zierlich und quält sich in unseren Augen.“* (L, 138/139) Zudem hatte sie und ihre Kollegin das Empfinden, dass es noch Zeit zum Spielen<sup>128</sup> vor allem mit jüngeren Kindern<sup>129</sup> benötigte, da es nicht altersgemäß agierte. Die Einschätzung fußte auf der Tatsache, dass das Kind eine komplizierte Gehirnoperation mit traumatischen Erlebnissen in der medizinischen Versorgung hinter sich gebracht hatte<sup>130/131</sup>.

Die Eltern dagegen hatten den Ärzten vertrauten, die ihnen gesagt hätten, dass die Gehirnoperation keine bleibenden Schäden hinterlassen würde: *„Er hat auch gesagt, dass die Ärzte ihm gesagt haben, dass von dieser Operation nichts zurückbleibt, geblieben wäre.“* (L, 344/346) Insgesamt sahen die Eltern weniger die Defizite des Kindes. Vielmehr betrachteten sie einzelne positive kognitive Leistungen. Im Gespräch mit der Lehrerin hätten sie berichtet, dass ihre Tochter altersgemäße mathematische Rechenoperationen vornehmen könne<sup>132</sup>. Auch sei sie auf der zwischenmenschlichen Ebene raffiniert<sup>133</sup> und für ihr Alter sehr selbstständig: *„Und haben eben dann 1000 Sachen angeführt, wo sie zwar manchmal Anfangsschwierigkeiten hatte, aber dann ganz ganz schnell unabhängig würde. Und beim Skilaufen hat sie dann nach einem Tag gesagt: "Tschüs, ich weiß Bescheid!" und ist dann ihrer Wege gegangen. Und im Englischunterricht macht sie so Frühenglisch hier in einem Klub, da wären also alle ganz begeistert.“* (L, 514/520)

<sup>128</sup> „Und wir waren der Meinung, dieses Kind sollte einfach Zeit zum Spielen haben. Es sollte sich nicht gedrängt fühlen, es sollte sich nicht unter Druck fühlen. Es sollte nicht weinen, wenn es hier bestimmte Dinge nicht schafft.“ (L, 141/145)

<sup>129</sup> „Sie sind der Meinung, dass diese Tochter eben gerne mit kleinen Kindern spielt und gerne kleine Kinder bemuttert. Da sagte meine Kollegin: "Das ist auch wichtig." Dann ist sie plötzlich den anderen überlegen. Sie kann für kleine Kinder etwas tun. Sie spürt diese kleinen Kinder. Sie fasst diese kleinen Kinder an. Und bekommt so ganz allmählich dieses Körpergefühl.“ (L, 371/377)

<sup>130</sup> „Es hatte eine Hirnoperation.“ (L, 137/138)

<sup>131</sup> „Sie hatte auch traumatische Erlebnisse gehabt. Sie wurde dann in diese Röhre gesteckt, (...) in einer Narkose und wachte da drin auf. Das muss wohl sehr schlimm für sie gewesen sein.“ (L, 387/393)

<sup>132</sup> „Der Vater hat erzählt, dass die Tochter nach Hause gekommen ist, nachdem es Ferien gegeben hatte, Weihnachten, und sie hätte sich hingesetzt und sie hätte gerechnet, Aufgaben bis 1000.“ (L, 490/493)

<sup>133</sup> „Aber die Tochter sei auch schon so raffiniert, diese Ängste auszunutzen. Es ging da um eine Kette. Sie stand vor der Tür, hörte es platschen, eine Kette zerriss anscheinend auf dem Boden. Und dann hat sie im Auto die Tochter gefragt: "Und wo ist denn deine Kette?" und da hat die Tochter mit den Achseln gezuckt. Und da hat die Mutter gedacht, also dann war das die Kette, die ihr kaputt gegangen ist. Und ist dann zur Tagesordnung übergegangen.“

Die Lehrerin meint, dass die Eltern die Leistungsschwäche des Kindes unterschätzt hätten, beziehungsweise nicht bereit gewesen seien, sich damit konstruktiv auseinanderzusetzen: *„Ich glaube, dass hier etwas nicht funktioniert. Ein Familienmitglied so ist, dass er rausschlägt, dass er das Muster durcheinander bringt. Das ist von der Akzeptanz dieser vier Menschen (...), das funktioniert nicht. Das können sie irgendwo so nicht annehmen.“* (L, 911/915)

Zunächst nahm die Lehrerin die Aufgaben der Diagnose und Beratung wahr. Dafür hatte sie sich das Kind ein Jahr lang angesehen<sup>134</sup>. Sie ging davon aus, dass sie der Individualität des Kindes am besten durch eine ausführliche Situationsanalyse begegnen könnte. Als die Lehrerin zu der Überzeugung kam, dass es das Beste für das Kind wäre, die Klasse noch einmal zu wiederholen, vereinbarte sie ein Beratungsgespräch mit den Eltern. Die Eltern hätten allerdings den Vorschlag nicht aufgegriffen und wollten, dass ihr Kind in der Klasse bleibe<sup>135</sup>.

Die Lehrerin sieht es dagegen als ihr professionelles Selbstverständnis an, jedem Kind ein *„Recht auf Lernen“*<sup>136</sup> zu ermöglichen. Ihr geht es darum, ihren Unterricht didaktisch so aufzubereiten, dass alle Kinder optimale Lernarrangements vorfinden. Dazu gehört es, nach ihrer Auffassung, dass sie einen kontinuierlichen Lernprozess anbietet und Unterbrechungen, Pausen oder Fehlzeiten vermeidet. Um beispielsweise die anstrengende Lern- und Lesearbeit<sup>137</sup> schülerorientiert zu bewerkstelligen, arrangiert sie *„Leseeltern“*<sup>138</sup>,

---

Als sie dann ganz friedlich zu Hause waren, hat diese kleine Tochter die Kette aus der Hose gezogen und hat sie ihr vor den Augen hin- und hergeschlenkert und ist dann von dannen geschritten (L, 521/532)

<sup>134</sup> „Und wir haben das erste Jahr abgewartet.“ (L, 145/145)

<sup>135</sup> „... dann haben wir den Eltern das vorsichtig vermittelt. Das Gespräch habe ich alleine geführt. Es war ein harmonisches Gespräch. Mindestens anderthalb Stunden. Die Eltern waren der Meinung: "Nein, nein, das Kind kommt nicht zurück. Es möchte auch unbedingt in Ihrer Klasse bleiben.“ (L, 145/150)

<sup>136</sup> „Ich bin eine anspruchsvolle Lehrerin. Ich meine, dass die Kinder hier ein Recht haben "zu lernen" und, dass ich die Atmosphäre schaffen muss, dass die Kinder lernen können. Das heißt aber auch, dass ich alles so einrichte, dass dieses Lernen kontinuierlich geht. Von meiner Seite gebe ich mir da viel Mühe. Dass weder viel Unterricht ausfällt, noch Phasen sind, wo die Kinder gar nichts tun, dann wieder Phasen sind, wo der Stoff reingepackt wird.“ (L, 109/116)

<sup>137</sup> „Aber sie sind erschöpft und sie haben das gute Recht, erschöpft zu sein. Das ist eine große Anstrengung.“ (L, 816/817)

die in Kleingruppen mit Kindern lesen oder führt die Kinder durch „*Freies Schreiben*“<sup>139</sup> zum Lesen. Obgleich die Lehrerin ein sehr deutliches Leitbild der Vermittlung grundlegender Fertigkeiten, wie das Lesen- und Schreibenlernen<sup>140</sup>, mit einem gewissen Leistungsanspruch<sup>141</sup> erkennen lässt, war sie zunächst damit einverstanden, das Mädchen, trotz ihrer vermuteten Entwicklungsverzögerung, in der Klasse zu belassen: „*Ich wäre auch bereit gewesen, dieses Kind mitzunehmen. Das habe ich auch gesagt..*“ (L, 578/580)

Dadurch, dass allerdings ein Platz für das Kind in der Klassenstufe darunter frei wurde, stand wieder eine pädagogische Entscheidung über Wiederholen lassen oder Versetzen an<sup>142</sup>. In einem weiteren Gespräch mit den Eltern wollte die Lehrerin dies noch einmal zur Sprache bringen: „*Hier wollten wir eigentlich mit den Eltern noch mal darüber reden, warum es sinnvoll ist, dieses Kind zurückzuschicken. Und auch noch mal die Argumente der Eltern zu hören. Unsere Argumente daneben zu setzen.*“ (L, 250/254) Die Eltern hätten weiterhin darauf beharrt, dass ihre Tochter in der Klasse verbleiben solle. Der Vorschlag der Lehrerin wurde damit kategorisch abgelehnt: „*Hat sie gesagt, sie wüsste dann nicht, wo es hakt. Sie waren auch nicht bereit, davon abzukommen. Dass vielleicht andere Gründe vorliegen. Die Dinge, die wir gesagt haben, die fanden sie inakzeptabel.*“ (L, 510/514) Auch schienen die Eltern des Mädchens die Überlegungen der Lehrerin nicht als wohlwollend-sorgend zu interpretieren. Stattdessen hätten sie im Gegenzug die Autorität und die Professionalität der Lehrerin angegriffen. Sie

<sup>138</sup> „Da haben wir immer ein Elternteil und vier Kinder und die gehen dann in verschiedene Räume. Eine feste Lesezeit. Da bekommt man schon etwas mit, wie die Atmosphäre hier ist. Ich denke auch der Klassenraum und die Art und Weise, wie das hier ist, da bekommt man auch schon mit, wie es hier vonstatten geht.“ (L, 648/653)

<sup>139</sup> „Unser Konzept ist aber von Anfang an so, dass wir hier die Kinder frei schreiben lassen.“ (L, 280/282)

<sup>140</sup> „Aber diese sogenannte Spaßgesellschaft, die vermittelt auch den Kindern wenig von dem, was auf diese Kinder zukommt. Ich habe am Anfang gesagt: "Das Lesenlernen ist keine leichte Sache. Und das Schreibenlernen ist noch schwerer als das Lesenlernen. Und wir hier als Lehrer, wir können euch das so leicht wie möglich machen und so spannend und lustig. Aber die Anstrengung, die habt ihr. Ihr müsst euch anstrengen und ihr müsst das wollen. Das können wir euch nicht vermitteln. Lernen ist Aktivität. Und das haben anscheinend viele Eltern inzwischen vergessen.“ (L, 795/804)

<sup>141</sup> „das in der Grundschule ein bestimmter Leistungsanspruch vorhanden ist.“ (L, 130/131)

<sup>142</sup> „Jetzt mussten wir uns entscheiden, weil dieser Platz der in der Nachbarklasse, in der E1 freigehalten wird, besetzt werden sollte von einem anderem Kind aus einer anderen Schule.“ (L, 157/160)

hätten ihr vorgeworfen, einen überzogenen Leistungsanspruch innezuhaben: „...dass sie mehr oder minder beide über mich her gefallen sind, und mir meinen Leistungsanspruch um die Ohren geschlagen haben...“ (L, 178/180)

Gibt es, wie in diesem Fall, zwischen ihr und den Eltern Schwierigkeiten, sehe es die Lehrerin als ihre Aufgabe an, die Kinder dies nicht spüren zu lassen<sup>143</sup>. Offenbar war ihr daran gelegen, eine wohlwollend-beziehungsstützende Beratung und einen taktvollen Umgang mit den Eltern zu pflegen. Leider hätte sie trotz dieser Bemühungen wiederholt Spannungen mit Eltern ihrer Schulkinder erlebt. In der Vergangenheit wäre es trotz eines allgemeinen guten Verhältnisses zu den Eltern der vorherigen Klasse<sup>144</sup>, mitunter zu heftigen Konfrontationen bei der Notenfindung, gerade im Hinblick auf die weiterführende Schule gekommen: „...aber mit den Eltern deren Kinder nicht so funktionierten, in Anführungsstrichen, die nicht so lernten, wie die Eltern sich das vorstellten, hatte ich schon meine Schwierigkeiten. Und dann, als es darum ging, die Kinder auch zu empfehlen, für die weiterführende Schule, gab es natürlich auch entsprechende Differenzen und auch einige - eins oder zwei- ganz böse Briefe, die auch sehr persönlich waren, und meine Art der Zensurenfindung betrafen.“ (L, 422/430) Dennoch wollte sie trotz aller Meinungsverschiedenheiten<sup>145</sup> weiterhin höflich sein: „Scheitern bedeutet ja auch immer Verletzungen einstecken. Ärger ertragen, den man zumindest nicht an die Person wieder loswerden kann, die dieses Scheitern in gewisser Weise verursacht hat. Was mich natürlich auch stört, ist, dass man so wenig direkt sein darf, dass man sehr höflich sein muss. Sich sehr zurücknehmen muss. Immer wieder versuchen muss, verbindlich zu sein. Immer wieder versuchen muss, das

---

<sup>143</sup> „Ich habe nie diese Erlebnisse, die Dinge mit den Eltern die Kinder spüren lassen. Da kann ich völlig abstrahieren. Und sagen: "Dieses Kind ist weiterhin sehr lieb und nett. Und weiß ja nicht, was im Hintergrund vonstatten geht. Vielleicht spürt es das. Aber in dem Verhältnis zu mir hat sich nichts geändert.“ (L, 755/761)

<sup>144</sup> „Natürlich spielt es eine Rolle, dass ich mit den Kindern meines letzten Durchganges vor fünf Jahren ein gutes Verhältnis hatte.“ (L, 420/422)

<sup>145</sup> „Die Eltern gehen voran und meinen, dass diese kleinen Prinzen und Prinzessinnen, wenn sie hier in die Schule kommen, weiter als Prinzen und Prinzessinnen behandelt werden. Und das funktioniert nun nicht und das ist ja auch wichtig, dass sie dieses soziale Lernen lernen.“ (L, 711/716)

*Verhältnis nicht durch eigene Reaktionen zu verschlechtern.“* (L, 101/108) Das Zitat zeigt, dass die Lehrerin befürchtete, dass sich das Verhältnis zwischen ihr und den Eltern verschlechtern könne, wenn sie ausspreche, was sie tatsächlich denke. Sie erlebte sich selbst unter dem Zwang, sich jederzeit „höflich“, also freundlich und zuvorkommend zu verhalten. Sie befand sich in diesem Dilemma, weil sie das Verhältnis zu den Eltern wegen des Kindes nicht gefährden wollte. Dahinter steht vermutlich zum einen der Wunsch, den guten Ruf als kinderfreundliche Lehrerin<sup>146</sup> nicht zu verlieren. Zum anderen geht es ihr darum, den Einfluss, den sie auf die Eltern hat, nicht zu gefährden. Möglicherweise hofft sie, dass sie durch ihr werbendes Verhalten die Einstellungen der Eltern zugunsten ihrer Vorstellungen verändern könne.

Die Art, wie das Gespräch mit den Eltern verlief, erlebte die Lehrerin allerdings als eine massive Schädigung. Sie fühlte sich attackiert und in ihrer Person verletzt: *„...ich habe mich massiv angegriffen gefühlt.“* (L, 399/401) Aber auch der Vater zog seine Konsequenzen und verhielt sich im weiteren Verlauf äußerst distanziert. In den folgenden Wochen hätte er bei Informationsbedarf nur noch mit der Kollegin gesprochen<sup>147</sup>. Irgendwann habe der Vater sich dann wieder an die Lehrerin gewandt und der Zurückstellung zugestimmt. Allerdings hätte er mitgeteilt, dass dies nicht wegen der Leistungsschwäche des Kindes sei, sondern aus persönlichen Gründen: *„Jetzt kam er auch wieder, wie es denn sei, wann noch einmal ein Gespräch stattfindet. Und es ist doch selbstverständlich, dass die Tochter zurückginge. Sagte meiner Kollegin: "Nicht wegen des Kindes, sondern aus rein personellen Gründen!" Also sprich meine Person. Im letzten Jahr war es meine Person, weswegen er die Tochter nicht in die andere Klasse geben wollte und dieses Mal ist es nun meine Person, obwohl sie leistungsmäßig zweifellos, allem gerecht würde, oder*

---

<sup>146</sup> „Und dann hat man an einer Schule, gerade hier so in (Stadt) natürlich einen bestimmten Ruf. Diesen Ruf trägt man mit sich rum.“ (L, 435/437)

<sup>147</sup> „Er ist dann also auch wochenlang hier nicht in die Klasse gekommen. Hat sich wenn immer an meine Kollegin gewandt.“ (L, 322/324)



*werden würde, rein aus diesen Gründen muss also diese Tochter zurückgehen.“* (L, 326/336) Die Lehrerin erlebte dies wiederum als Angriff auf ihre Person und fühlte sich erneut verletzt. Sie sah sich in ihren Bemühungen, eine pädagogisch sinnvolle Entscheidung im Einvernehmen und in Abstimmung mit den Eltern zum Wohle des Kindes zu treffen, missverstanden. Die Versuche, die Eltern überzeugend zu beraten, wurden daraufhin von ihr als gescheitert erklärt: *„Und wir sind eben der Meinung, wir können nicht vermitteln, was wir vermitteln wollen und wir müssen die Sache nun so hinnehmen.“* (L, 410/412) Zugleich hatte sie den Eindruck, dass sie sich gegen die Angriffe nicht habe durchsetzen können: *„Und man kann sich eigentlich nicht dagegen wehren.“* (L, 636/637)

Um die Situation bearbeiten zu können, suchte sie nach Unterstützung. Als hilfreicher Support galt zum einen die Kollegin, mit der sie im Tandem gemeinsam den Unterricht durchführte: *„Meine Kollegin ist ja hier mit mir im Unterricht.“* (L, 607/608) Mit ihr erörterte sie die Sachlage. Beispielsweise erzählte sie ihr den Vorfall und konnte dies dadurch reflektieren: *„und habe eigentlich nach dem Gespräch auch gesagt zu meiner Kollegin: "Die mussten angreifen, weil sie sich eben sehr verletzt gefühlt haben, wodurch auch immer.“* (L, 401/404) Zum anderen besprach sie diese Vorfälle mit ihrem Ehepartner: *„Ja, man braucht schon eine gestandene Persönlichkeit und einen Partner, der sich diese Geschichten anhört. Und der auch immer wieder zurück rückt oder zurechtrückt.“* (L, 564/566) Diese Gespräche haben der Lehrerin geholfen, ihr eigenes Verständnis von Schule und damit ihre Lehreraufgaben zu klären. Zugleich zeigte ihr diese Analyse, dass sie nicht allein zum Scheitern der Situation beigetragen hatte. Sie fühlte sich dadurch in die Lage versetzt, Teile der Verantwortung für die Krise abzugeben: *„Damit man eben nicht geschlagen und verletzt dasteht und denkt: "Oh Gott, oh Gott, was habe ich jetzt wieder gemacht?" Und die ganze Schuld auch auf sich nimmt und versucht zu verarbeiten.“* (L, 568/571)

Sie wählte auf der Beziehungsebene zunächst passiv-distanzierte Maßnahmen. Der Grund dafür war, dass sie den Erziehungsberechtigten nicht mehr unvoreingenommen und freundlich begegnen konnte: *„Innerlich, nach dem er mich so angegriffen hat, hatte ich große Schwierigkeiten ihm neutral, nicht lächelnd, aber immerhin mit neutralem Gesicht gegenüber zu treten. Das hat sich - das ganze war vor Weihnachten - inzwischen etwas gegeben.“* (L, 416/420) Ob es als Mangel an Handlungsalternativen gewertet werden muss, kann hier nicht sicher gesagt werden, allerdings wollte sie, nachdem etwas Zeit verstrichen war, noch einmal mit den Eltern sprechen: *„Wir werden ja auch ein Gespräch noch mal gemeinsam führen. Und dann kann man ohne weiteres sagen, dass das aus unserer Sicht durchaus sinnvoll ist für die Familie und jetzt sei ja auch schon genug Zeit verstrichen, dass die Sicht etwas weniger emotional ist.“* (L, 891/896) Die Lehrerin signalisierte damit, dass sie trotz des kritischen Zwischenfalls, weiterhin an der Strategie des Beratungs- und Informationsgesprächs festhalten wollte. Außerdem erkannte sie, dass sie kaum andere Handlungsalternativen hat.

Im Interview reflektiert sie die Gesamtsituation und erkennt, dass ihr anscheinend noch entsprechende Gesprächsmethoden fehlen. Konsequenterweise wünscht sie sich eine entsprechende Qualifizierung: *„Und auch das würde ich gerne lernen, wie ich so etwas von Anfang an ganz sachlich abblocke und sage so: "Schluss! Das akzeptiere ich nicht. Die Art der Informationsbildung ist für mich nicht so, dass ich darauf eingehe. Das können Sie alles gehört haben, mag alles sein, aber das ist hier nicht Grundlage unseres Gesprächs." Das würde ich gerne lernen, damit ich mich besser wappnen kann und besser schützen kann. Denn irgendwo ist es verletzend.“* (L, 663/671)

16 Monate nach dem Interviewtermin treffe ich Frau „L“ durch Zufall auf der Straße. Die Situation hat sich aus Sicht der Lehrerin folgendermaßen verändert: Das Mädchen hat die Klasse wiederholt. Die jetzige Klassenlehrerin habe Frau „L“ bereits bestätigt, dass das Kind weiterhin unter den Spätfolgen der Gehirn-

OP leide. Es sei nach wie vor den schulischen Anforderungen kaum gewachsen. Sie selbst hatte inzwischen zwei Seminare in Gesprächsführung absolviert und sich damit im Aufgabenbereich Beratung qualifiziert. Sie bestätigt, dass sie damit in der Lage sei, eine hilfreiche Distanz zu den Ansprüchen der Eltern herzustellen. Zugleich kann sie ihr Konzept der kooperativen Lehrerin beibehalten.

Zusammenfassung: Die Lehrerin sieht es als ihre zentrale Aufgabe an, den Kindern bildungsrelevante Kulturtechniken zu vermitteln. Dabei ist sie bereit, für einen gleichmäßig anregenden Lerngang zu sorgen. Entsprechend gehört es zu ihrem Selbstverständnis, nach eingehender Diagnose und Fallverstehen, Mittel der negativen Sanktion durch Klassenverweis anzuwenden. Die Lehrerin erlebte eine Krise, weil ihr es nicht gelungen war, diese Sichtweise den Eltern kompetent zu vermitteln. Sie scheiterte daran, dass sie ihr pädagogisches Expertenwissen nicht überzeugend transparent machen konnte. Entsprechend entzündete sich der Vorfall an den unterschiedlichen Sichtweisen der Lehrerin und der Eltern in Bezug auf das Kind. Die Lehrerin wollte dem Kind noch Zeit zum Spielen geben und die Klasse wiederholen lassen. Zugleich signalisierte sie damit, dass das Kind nicht in der Lage sei, den regulären Unterricht kompetent zu folgen. Die Eltern dagegen betrachteten die Erfolge und positiven Entwicklungsschritte des Kindes. Die Lehrerin erlebte den Fokus der Eltern als Angriff auf ihre Professionalität, und hierbei vor allem auf ihre Beurteilungskompetenz. Anfangs nahm sie ihre Beratungsaufgabe wahr. Nach der Krise wählte sie Maßnahmen der distanzierten Begegnung. Aber auch diese trugen nicht zur Klärung oder Veränderung der Situation bei. Vielmehr zog sich auch der Vater zurück. Schließlich wollte er das Kind aus der Klasse nehmen. Zuletzt hoffte sie, dass es noch einmal zu einem Gespräch ohne emotionale Schärfe kommen würde. Im konkreten Fall gelang ihr das nicht. Allerdings

signalisiert sie im Interview, dass sie trotz dieser verletzenden Situation weiterhin auf die Wirksamkeit des Dialogs baut. Folgerichtig wählte sie Fortbildungsangebote in Gesprächsführung, um sich in diesem Bereich zu qualifizieren, was ihr nach eigener Aussage auch gelang.

### 3.11. Interviewpartner „M“

Interviewpartner „M“ ist der einzige männliche und mit 61 Jahren zugleich der älteste Gesprächspartner. Herr „M“ ist verheiratet und hat eine erwachsene Tochter. Er ist zum Zeitpunkt der Untersuchung vierzig Jahre im Schuldienst. Wie viele Jahre er verbeamtet sei, wusste er angeblich nicht, da sich dies durch die Unruhen der „68er“<sup>148</sup> etwas verzögert hätte. Herr „M“ ist Fachberater, Mentor für Studierende, betreut die Musikgeräte und war früher im Personalrat. In diesen vielen Jahren wechselte er nur zweimal die Schule. Sein Studium fand am Pädagogischen Institut (PI) statt. Er beschreibt diese Zeit als herrlich. Er hätte dort eine „*Grundausbildung*“ (M, 99) bekommen, mit der er später überall einsetzbar gewesen wäre.

#### 3.11.1. Scheitern am eigenen Leitbild

Lehrer „M“ berichtet von vier Ereignissen, bei denen Kinder den Unterricht gestört hätten. Diese Unterrichtsstörungen bewältigte er, indem er die Kinder körperlich oder verbal attackierte. Er beging damit einen berufsethischen Tabubruch.

---

<sup>148</sup> „Es hat sich etwas hingezogen, weil ich durch die 68er etwas warten musste, um es mal vorsichtig auszudrücken.“ (M, 24/26)

Er berichtet zunächst von einem schwierigen Jungen, der viele hässliche Sprüche gekannt und anderen die Sachen kaputt gemacht hätte<sup>149</sup>. Dieser Junge habe in einer Stunde erstaunlich schrille Schreie von sich gegeben: *„Und der hat einmal festgestellt, dass er durch schrille Schreie enorm viel Aufmerksamkeit auf sich lenken konnte. Und es war mir nicht möglich, das zu stoppen.“* (M, 187/190) Nachdem der erfahrene und engagierte Lehrer nicht mehr weiter gewusst hätte, schlug er den Jungen: *„Er hat geschrieen und er hat seine hinter die Ohren bekommen und hat einen Salto gedreht. Seitwärts, allerdings. Und der Schrei war nicht mehr zu hören. Es war kein Schrei mehr da.“* (217/220) Die Wiederholung der Satzsequenz: *„Es war kein Schrei mehr da“* betont das scheinbar Unfassbare. Der Schlag hätte den schrillen Schrei gestoppt. „M“ scheint über diese Tatsache selbst verblüfft zu sein. Noch mehr überraschte es ihn, dass ein zu erwartender Konflikt mit den Eltern ausgeblieben sei: *„Seltsamer Weise haben seine Eltern nie etwas unternommen.“* (M, 220/221) Herr „M“ reflektierte diesen Fall nicht weiter. Die Gründe, weshalb die Eltern sich nicht gemeldet hatten, scheinen ihn nicht weiter zu beschäftigen.

In einem zweiten Fall fühlte er sich durch drei Jungen provoziert: *„Einfach eben Spaß gehabt, immer den Unterricht zu unterbrechen.“* (M, 230/231) Auch hier verlor er die Beherrschung und griff sie körperlich an: *„Gut, dann habe ich sie hochgehoben, auf den Tisch gesetzt, der da stand und bin wieder reingegangen. Das war eigentlich alles.“* (M, 251/253) Dieses Mal hätten die betroffenen Eltern reagiert<sup>150</sup>. Der Lehrer scheint im Nachhinein die Aufregung nicht zu verstehen. Er handelt dieses Verhalten unter der Bemerkung ab, dass die Eltern nur einen Anlass gesucht hätten: *„Aber denen passte das ins Konzept und da haben die einen fürchterlichen Terror daraus gemacht.“* (M, 258/259) Warum dieser Vorfall den

---

<sup>149</sup> „Da kam es also einmal vor, der hat also zum Beispiel seinem Nebenmann mit der Schere während der Stunde die Sachen zerschnitten, Brote kaputt gemacht oder Bleistifte oder Arbeiten einfach versaut, ganz bewusst, um Reaktionen hervor zu wecken.“ (M, 183/187)

<sup>150</sup> „Und dann kamen nachher die Eltern: „Ich hätte sie gezüchtigt!“ (M, 253/255).

Eltern „ins Konzept gepasst“ habe, erklärt er nicht. Um die Eltern zu beruhigen, habe er sich dann entschuldigt. Er selbst zeigt keine Einsicht: *„Ich bin mir da gar keiner großen Schuld bewusst. Die waren anscheinend auch nicht... Aber wenn sie meinen, und so?“* (M, 264/266)

In einem dritten Fall fühlte sich „M“ durch eine Schülerin provoziert. Diese hätte zu Beginn einiger Schulstunden ihr Gefühl der Langeweile lautstark bekannt gemacht: *„Hach, wie ist das langweilig.“* *„Aber so richtig genüsslich hat sie das gesagt: „Hach, wie langweilig!“* (M, 369/370) Nachdem auch hier viel gutes Zureden erfolglos geblieben sei, attackierte er das Kind verbal: *„Dann habe ich ihr einmal gesagt: „Du bist ein richtiges Arschloch!“ Das hat sie nicht erwartet.“* (M, 373/375) Zuvor scheint der Lehrer freundlich und um Verständnis werbend auf das Mädchen zugegangen zu sein<sup>151</sup>. Der verbale Angriff kam unvermittelt. Der Nachsatz, dass das Mädchen dies hätte nicht erwarten können, betont vermutlich seine sonst wohlwollende Einstellung und Geduld. Obgleich auch hier keine Reaktionen von Seiten der Eltern, noch von den Mitschülern gekommen wären<sup>152</sup>, entschuldigte er sich bei dem Mädchen: *„Und ich habe mich bei ihr in der nächsten Stunde entschuldigt, dass ich mich da habe gehen lassen...“* (M, 377/379) Hier reflektiert er, dass das Mädchen ihr Verhalten sehr verändert hätte: *„Sie hat von dem Tag an das nicht mehr gesagt und hat konstruktiv mitgearbeitet. Wir haben eigentlich hinterher... es war eigentlich ein recht ruhiges Mädchen... wir haben eigentlich ein recht gutes Verhältnis gehabt, uns freundlich immer begrüßt. Sie hat keinerlei Probleme mit mir gehabt.“* (M, 387/391) Der Nachsatz zeigt, dass er sich um die Beziehung zu dem Mädchen gesorgt hatte. Allem Anschein nach, sei diese hingegen nicht gefährdet gewesen.

---

<sup>151</sup> „Dann habe ich ihr... Ich habe versucht ihr das irgendwie klar zu machen, dass sie mir damit meine Arbeit zerstört oder die anderen eben anstiftet. Das hat alles nichts genützt.“ (M, 370/373).

<sup>152</sup> „Dann habe ich eigentlich damit gerechnet, dass die Schüler oder die Eltern kommen. Sondern es passierte nichts.“ (M, 375/377)

Schließlich verwendete er eine ähnliche verbale Attacke gegen einen anderen Schüler. Der Schüler habe die Aufgabe gehabt, seinen Platz aufzuräumen. Der Junge hätte dazu aber keine Lust gehabt und gespielt<sup>153</sup>. Zugleich habe er geleugnet, dass er seinen eigenen Tisch verschmutzt hätte: *„Das war ich nicht!“* (M, 405/405) Auch hier beleidigte er den Schüler: *„Und dann habe ich gesagt: „Du bist ein richtiges Arschloch“* (M, 410/411) Hier hätten die Eltern allerdings eine Entschuldigung verlangt<sup>154</sup>.

Im Kontext der Lehrer-Schüler Interaktion zeichnen sich alle vier Fälle dadurch aus, dass der Lehrer seine professionelle Beherrschung verloren und das berufliche Ethos verletzt hatte. Er agierte mit verbalen und körperlichen Attacken. Allerdings berichtet er nicht, dass er sich zur Auflösung dieser Spannung zwischen seinem Ideal und der tatsächlichen Handlung Unterstützung geholt hätte.

In den bisher geschilderten Fällen hatte ich auf der Grundlage der Ereignisse und den daraus folgenden Maßnahmen Leitbilder abzuleiten versucht. „M“ erscheint als jemand, der mit drastischen, negativen Sanktionen Schüler zu disziplinieren versucht. Allerdings formuliert „M“ für sich selbst ein ganz anderes Leitbild. Er sieht sich als „68er“ und tritt entsprechend vehement für Demokratisierung und Transparenz ein: *„Ich bin auch „68er“, nicht. Das muss man eigentlich auch sagen. Und ich bin es wirklich bis hinten hin geblieben, bei mir ist es einfach, ich war auch vorher schon „68er“, bevor es „68“ gab. Ich brauchte das nicht. Ich habe eine Arbeit geschrieben, die hieß: Erziehung zur demokratischen Grundhaltung.“* (M, 694/702) Er will ein Lehrer sein, der die Kinder

---

<sup>153</sup> „Und er stand am Waschbecken und spielte da einfach rum. Und nachdem ich ihn mehrfach aufgefordert hatte, ist er dann auch irgendwann an den Platz gegangen. Dann gehe ich da also dran vorbei und sehe, dass er da eine fürchterliche Sauerei hinterlassen hatte und sagte: "Paul, komm mal her. Mach' das mal weg!" (M, 399/404)

<sup>154</sup> „So ist nun aber ein Arztehepaar gewesen, und da kam also dann ein fürchterliches auf mich zu mit Schriftwechsel, ich sollte mich entschuldigen.“ (M, 412/ 414)

emanzipieren und ihnen die Freiheit zum Denken<sup>155</sup> geben möchte. Zugleich lehnt er Kollegen kategorisch ab, die ihre Kinder bis zur Erstarrung des Denkens und Handelns disziplinieren würden: *„Es ist fürchterlich leicht, ein strenger Lehrer zu sein. Ich muss den ersten, der etwas tut, was mir nicht passt, übermäßig anfauchen und schon ist ruhig. Ich darf einfach nicht die Bewegung zulassen. Aber als Lehrer, der Kinder emanzipieren will und als Verkehrserzieher und Sportlehrer weiß ich, dass Bewegung letztlich Leben bedeutet. Sicheres Leben. Ich erziehe Kinder, dass sie sich sicher bewegen können, aber mobil sind. Und dann kann ich nicht von ihnen verlangen, dass sie still sitzen und sich nur auf Handaufheben melden.“* (M, 551/560) Er ist sogar der Überzeugung, dass er die ihm anvertrauten Kinder so emanzipiert erzogen hatte, dass die eigenen Eltern und nachfolgende Lehrer sich mit diesen Kindern schwer getan hätten: *„Ich habe auch festgestellt, nachdem ich 12 Jahre meine Arbeit sehr intensiv vorbereitet habe, dass ich eigentlich die Eltern immer überfordert habe. Die Kinder wollten sie nicht haben, die ich erzogen habe. Also solche emanzipierten, fitten Kinder, die auch fachlich sie überfordert haben und die nächsten Lehrer konnten solche Schüler auch nicht gebrauchen.“* (M, 756/763) Die Berichte stehen damit im krassen Widerspruch zum berichteten pädagogischen Handeln, auch wenn dies Einzelfälle sein sollten. Statt Emanzipation und Freiheit zuzulassen, handelte der Lehrer in diesen Situationen gewalttätig und willkürlich. Er scheiterte bei diesen Kindern an seinen eigenen „68er“ Idealen.

Um den Widerspruch zu verstehen, erscheint es hilfreich, die Motivation von „M“ zu analysieren, weshalb er sich dem Interview stellt. So leitet er das Interview mit folgenden Worten ein: *„Ich habe deswegen angerufen, weil mir eingefallen ist, ich könnte Ihnen das, wo ich als Pädagoge, in den Augen anderer gescheitert bin, erzählen. Ich persönlich bin in dieser Situation nicht gescheitert auch nicht im konkreten Erziehungsauftrag meiner Meinung nach. Aber diese Situationen*

---

<sup>155</sup> „Das heißt, wenn jemand die Hausaufgaben nicht so machen kann oder will aus irgendwelchen Gründen, dann gibt es eine Lösung, wie wir das hinkriegen. Der Schüler wird nicht genormt bei mir.“ (M, 570/573)



*sind vielleicht doch so, dass sie erzählenswert sind.*" (M, 161/167) Er erklärt damit, dass er nicht gescheitert ist. Allerdings vermutet er, dass andere meinen könnten, er sei gescheitert. Diese Vermutung wird nicht begründet. Zwar nennt er Eltern, die eine Entschuldigung verlangt und sich bei der Schulleitung beklagt hätten, kann dies aber nicht nachvollziehen. Angesichts des Leitbildes, das im Widerspruch zu seinen Handlungen steht, könnte alternativ vermutet werden, dass er es selbst ist, der sich verurteilt. Nach meinem Eindruck ergibt die Interpretation am meisten Sinn, wenn davon ausgegangen wird, dass er sich an seinen eigenen Idealen gescheitert sieht.

In der Reflexion der Ereignisse präsentiert er im weiteren Verlauf des Interviews die Vorstellung, dass es Grenzen des pädagogisch feinfühligem Handelns gäbe. Unter Umständen sei es nötig, Mittel zu ergreifen, die das pädagogische Ethos verletzen. Er rechtfertigt dabei seine Aktionen als unabwendbare Notwendigkeit. So sei es gerade für einen „liberalen“ Lehrer nötig, Schüler zu sanktionieren, wenn diese sich nicht in den schulischen Kontext einordnen könnten: *„Bei der Parallelklasse, die ausgesprochen undiszipliniert ist, die durch mehrere Hände gegangen ist, da ist es dann schon mal vorgekommen, dass ich die mal angebrüllt habe. Das ist aber letztlich... das ist pädagogisches Scheitern... irgendwo... schon auch... bedeutet. Aber letztlich ist es dadurch zu erklären, dass man einfach die Notwendigkeit hat, als liberaler Lehrer - ich sage das mal so - haben die Kinder die Grenze nicht ganz dicht.“* (M, 543/551)

Eine entsprechende Rechtfertigung wird von „M“ auch so formuliert: *„Ich habe für mich als Ergebnis mitgenommen, dass ich natürlich weiterhin versuchen muss, natürlich nicht mit diesen etwas drastischen Mitteln zu arbeiten. Aber dass es, wenn man es pädagogisch vertreten kann, unter Umständen sinnvoll ist, auch mal etwas zu tun, was unter Umständen nicht erlaubt ist. In dem Fall wo es um die Ohrfeige ging, war das das einzige pädagogisch wirksame Ding, was passieren konnte.“* (M, 302/309)

Lehrer „M“ unterscheidet hier zwischen dem allgemeinen Wert des wohlwollenden, feinfühligem Agierens und der Notwendigkeit, Grenzen aufzuzeigen. Dabei hält er sich zugleich für einen beliebten Lehrer<sup>156</sup>. Die Erfahrungen hätten ihm aber gezeigt, dass man sich nicht immer wohlwollend verhalten könne: *„Aber in Einzelfällen muss ein Schüler merken, das ist ein ganz normaler Lehrer, der auch mal ausflippen kann und dann muss ich vorsichtig sein und dann ist besser, ich kalkuliere das ein, dass er ein Mensch ist.“* (M, 475/478) Die Formulierung *„... dass er ein Mensch ist“* weist daraufhin, dass er Menschen und damit auch sich selbst zugesteht, dass sie die Beherrschung verlieren, aggressiv und gewalttätig werden. Daneben müssten Lehrer eigentlich übermenschlich handeln. D.h., dass der Lehrer seine Aufgabe unter der Vorgabe eines menschenfreundlichen, geduldig nachgiebigen und verstehend wohlwollenden beruflichen Ethos zu erfüllen hat, was nicht immer gelinge.

Zusammenfassend zeigt „M“ auf, dass die Kinder anscheinend ihre von ihm zugestandene Freiheit nicht immer positiv nutzten. Auch als „68er“ musste er Grenzen setzen und wie ein *„normaler Lehrer“* agieren, den er aber zugleich abzulehnen scheint. Dabei sieht er sich auch gezwungen, zu disziplinieren. Nach seiner Meinung kann es deshalb unter Umständen nötig sein, dass ein Zuviel an Freiheit im Gegenzug dazu drastische Sanktionen nötig mache. So hält er es für zwingend, im Extremfall auch gegen seine ursprünglichen Überzeugungen zu handeln. Durch die Sanktionen konnte er schließlich seine Autorität in der Klasse behaupten und seine Vorstellungen von Unterricht durchsetzen. Durch die Krise wurde er mit der Notwendigkeit konfrontiert, gegen seine Überzeugung mit negativen Sanktionen zu operieren. Das erweiterte auf besonders drastische Weise seinen Kompetenzbereich. Die Erfahrungen des „Handeln-Müssens“, bei dem der Zweck die Mittel heiligt,

---

<sup>156</sup> „Ich bin ein ausgesprochen beliebter Lehrer.“ (M, 336/336)

führen dazu, dass „M“ sich mit den Idealen der „68er“ auseinandersetzt. Er reflektiert, dass Freiheit und Beweglichkeit Machbarkeitsgrenzen hätten. Mit all seiner Gewalttätigkeit ist es ein Tabugrenzen überschreitendes Beispiel für praxiserschließende Selbstqualifizierung geworden.

## 4. Analysen

Die Interviews haben eine Fülle von Daten und Informationen hervorgebracht. Die Parameter verhalfen dazu, die Interviews axial zu ordnen. Werden die Ergebnisse jedoch einzeln der Reihe nach präsentiert, ist ein systematischer Überblick kaum zu gewinnen. Deshalb soll jetzt eine Gesamtschau versucht werden. Wiederum werden dabei die Daten anhand der Parameter geordnet. Ziel ist es, die Ergebnisse systematisch aufzubereiten und mit den vorgelegten heuristischen Überlegungen die Basis für weiterführende, kritisch- konstruktive Reflexionen zu schaffen.

Zunächst folgt eine berufsbiographische Analyse. Hier wird die Fähigkeit der beobachteten Selbstqualifizierung im Hinblick auf das Alter der Befragten, ihre Verweildauer in der Schule, den Familienstand, die Häufigkeit des Schulwechsels, außerunterrichtliche Aktivitäten, sowie das Studium im Fokus der aktuellen Forschung analysiert. Dabei wird danach gefragt, ob sich bestimmte Merkmale phänomenologisch unterscheiden lassen. Beispielsweise ist durchaus vorstellbar, dass erfahrene und routinierte Kollegen sich gegen größere Widerstände problemloser selbstqualifizieren als Berufsanfänger, weil aus längerer Erfahrung mehr Einsicht in die Bedeutung lebenslangen Lernens erwachsen ist. Genauso ist denkbar, dass jüngere Kollegen, weil weniger berufserfahren, Perturbationen stärker wahrnehmen und weiterreichende Qualifizierungsbemühungen erwägen, um sich zu professionalisieren.

Danach folgt die für die Studie als wesentlich zu bezeichnende Ursachenanalyse. Diese findet unter Berücksichtigung der Aufgabenbeschreibung, wie sie der DEUTSCHE BILDUNGSRAT 1970 (S. 217-220) veröffentlicht hat. Dabei soll systematisch analysiert werden, an welchen Aufgaben die Befragten gescheitert sind. In Folge der Perturbation lassen sich

Copingstrategien vergleichen, die zur Lösung der Krise angewandt wurden. Sollten Kompetenzen verändert oder erworben worden sein, lässt sich unter Umständen klären, welche ähnliche Formen der Selbstqualifizierung hierbei angewandt worden sind.

In einem Exkurs zu Erfahrungen einiger Lehrerinnen, die zuvor in der Hauptschule gearbeitet hatten, soll untersucht werden, ob sich Hinweise für schulartspezifische Besonderheiten finden lassen.

#### 4.1. Berufsbiographie

Im folgendem soll der Zusammenhang zwischen den individuellen Berufsbiographien und möglichen selbstqualifizierenden Prozessen erörtert werden. Freilich ist die Datenbasis dafür so schmal, dass nur vorsichtige Annahmen erlaubt sind. Für eine differenzierte und fundierte Reflexion hätten die Interviewpartner ausführlicher zu ihrer berufsbiographischen Entwicklung befragt werden müssen. Doch die Interviewpartner konnten während des gesamten Interviews selbst entscheiden, wie ausführlich sie einen Sachverhalt erörtern und dabei biographische Aspekte beleuchten. Zugleich sollte der Fokus auf die Erörterung isolierter kritischer Verläufe gelegt werden. Um die Bedeutung der persönliche Daten einschätzen zu können, wurden Forschungsergebnisse aus anderen Studien zum Vergleich herangezogen. Dies ermöglicht eine plausible Spekulation über Zusammenhänge zwischen den berufsbiographischen Daten und den berichteten Qualifizierungsbemühungen<sup>157</sup>.

---

<sup>157</sup> Eine Vertiefung dieser Fragestellung könnte in einer weiterführenden Forschungsarbeit angeschlossen werden. Um eine berufsbiographische Studie zum Scheitern durchzuführen, wäre es vermutlich besonders interessant, auch Lehrerinnen und Lehrer in die Befragung einzubeziehen, die wegen beruflicher Krisen die Schule ganz verlassen haben.

#### 4.1.1. Alter und Verweildauer im Beruf

Nach Ewald TERHART (1994, 24f.) eignen sich Lehrerinnen und Lehrer für Befragungen zum Thema Professionalisierung besonders gut, die zwischen 40 und 55 Jahre alt sind. Er vermutet, dass diese Gruppe die meiste Routine entwickelt hat. Diese Lehrer würden eine hohe berufliche Zufriedenheit besitzen und motiviert sein, ihre pädagogische Arbeit in der Schule zu verrichten. Er nimmt an, dass durch die lange Berufstätigkeit zugleich eine differenzierte berufliche Identität besteht. Die Lehrerinnen und Lehrer dieser Altersgruppe müssten demnach Krisen besonders gut für selbstqualifizierende Prozesse nutzen können. Jüngere Kollegen hätten zu wenig Routine, würden stattdessen ihre Identität in der Abgrenzung zum Studium suchen. Ältere Kollegen wären zu routiniert beziehungsweise hätten kaum noch Interesse sich weiter zu professionalisieren.

An meiner Untersuchung nehmen fünf Lehrerinnen aus der von TERHART als optimal beschriebenen Altersgruppe teil. Eine Kollegin ist mit 31 Jahren viel jünger. Fünf Kollegen sind älter als 55. Was die Bereitschaft zur Selbstqualifizierung betrifft, zeichnet sich jedoch kein deutlicher Trend ab. Die jüngste Kollegin und auch die älteren Kollegen sind alle bereit gewesen, bestehende Vorstellungen zu reflektieren und Maßnahmen zu verändern. Nach dem von mir vorgelegtem Maßstab sind es zwei 48-jährige und eine 57-jährige Kollegin, die ihre Strategien nicht änderten, also Kolleginnen in der von TERHART als optimal beschriebenen Gruppe.

Ich hatte auch nach der Verweildauer im Schuldienst gefragt. Diese korreliert nämlich nicht in jedem Fall mit dem Alter. Zwei Kolleginnen, obgleich 56 und 57 Jahre alt, hatten hierbei erst 15 bzw. 20 Jahre im Schuldienst gearbeitet. Die drei Kolleginnen, die keine Selbstqualifizierung in dem von mir beschriebenen Sinne zugelassen haben, sind alle 20 bis 25 Jahre im Schuldienst. Dass ist

insofern aufschlussreich, als gerade die fünf Kollegen, die mehr als 25 Jahre im Schuldienst sind, immer noch bereit waren, sich zu verändern.

Lassen sich diese Ergebnisse wegen der viel zu kleinen Probandenzahl auch nicht verallgemeinern, so widersprechen sie einer vorschnellen Generalisierung, dass erfahrene Lehrer nicht qualifizierungsbereit seien. Die Bereitschaft zur Selbstqualifizierung und die daraus sich ergebende Professionalisierung kann also vermutlich nicht durchgängig am Alter oder an den im Schuldienst verbrachten Jahren festgemacht werden, wie dies TERHART vermutet.

#### 4.1.2. Familienstand

Nach dem Familienstand wurde gefragt, weil aus der Burnout-Forschung bekannt ist, dass jedwede tägliche Belastung zum Burnout führen kann (Rolf van DICK 1999, 65). Entsprechend ist davon auszugehen, dass private Krisen auch berufliche Spannkraft, Kreativität und Gelassenheit beeinflussen. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass jüngere Menschen, Alleinstehende oder Menschen ohne eigene Kinder unter Krisen mehr leiden als Menschen, die in einer Familie eingebunden sind (Rolf van DICK 1999, 66f.). Gilt diese Annahme, dann müssten die Lehrerinnen, die als Singles leben, besonders gefährdet sein.

Fünf verheiratete Lehrerinnen mit einem oder mehr Kindern und eine verheiratete Lehrerin ohne Kind stellten sich zur Verfügung. Auch nahmen drei alleinstehende Lehrerinnen mit einem oder mehreren Kindern und zwei alleinstehende Lehrerinnen ohne Kinder teil. Fast die Hälfte der Interviewten ist demnach verheiratet, und zwei Drittel der Befragten haben eines oder mehr Kinder. Im Sinne der Burnout-Forschung sind die zwei Lehrer ohne Partner und ohne Kinder, besonders gefährdet, in nicht zu bewältigende berufliche Krisen zu geraten. Anders ausgedrückt: Von den meisten Interviewteilnehmern kann

im Rückgriff auf ihre gelingenden familiären Verhältnisse erwartet werden, dass sie sich auch in anderen Lebensbereichen als erfolgreich erleben und von dort Unterstützung erfahren.

Vergleiche ich nun die referierten empirischen Ergebnisse mit den biographischen Daten der von mir befragten Teilnehmer, dann korreliert dies durchaus mit der Selbstqualifizierungsbereitschaft. Die drei Frauen, die nicht bereit scheinen, Veränderungen vorzunehmen, die es ihnen unter Umständen ermöglichen würden, im kritischen Feld bestehen zu bleiben, befinden sich in der Gruppe der geschiedenen oder getrennt-lebenden. Kinderlosigkeit scheint hier nicht relevant zu sein. Damit bestätigt sich in diesem kleinen Sampling die These der Burnoutgefährdung bei mangelnder Unterstützung.

#### 4.1.3. Schulwechsel

Nach der Häufigkeit des Schulwechsels habe ich gefragt, weil die Studie von Ulrich HERRMANN und Herbert HERTRAMPH (1997, 152) einen positiven Zusammenhang zwischen beruflicher Zufriedenheit und dem Wechsel des Arbeitsplatzes Schule feststellt. In der Gruppe der von mir interviewten Kolleginnen hatten alle, bis auf eine, schon an anderen Schulen unterrichtet. Diese eine Kollegin war erst 31 Jahre alt und war nach dem Referendariat zunächst an ihrer zweiten Schule. Insgesamt wurde aber recht häufig die Schule gewechselt. Fünf Kollegen hatten schon an mehr als zwei verschiedenen Schulen gearbeitet.

Im Hinblick darauf fällt Lehrerin „H“ besonders auf. Sie hatte siebenmal die Schule gewechselt. Auch die aktuelle Krise wollte sie durch den Wechsel der Schule kompensieren, wie sie auch die zurückliegenden Krisen bewältigt hatte. Damit vermied sie eine krisenbearbeitende Selbstqualifizierung, die es ihr ermöglicht hätte, im Feld bestehen zu können. Der Fluchtwunsch dient der



Lehrerin dazu, sich nicht länger mit den Problemen vor Ort zu konfrontieren. Dies kann hier nicht als Zeichen von Berufszufriedenheit gedeutet werden. Er signalisiert eher mangelnde Qualifizierungsbereitschaft. D.h., dass die Ergebnisse von Ulrich HERRMANN und Herbert HERTRAMPH durch das Sampling nicht unterstützt werden können, wobei deren Gültigkeit nicht in Frage gestellt werden soll.

#### 4.1.4. Aktivitäten

Ich habe nach außerunterrichtlichen Aktivitäten gefragt, weil diese nach Uta STAHL (1995, 195) als ein Hinweis auf die berufliche Zufriedenheit gelten. So meint sie, dass Lehrerinnen, die eine Funktionsaufgabe, also eine zusätzliche schulische Aufgabe innehaben, eine bessere Einstellung zu ihrem Beruf zeigen würden. Wer außerunterrichtliche Funktionen übernehme, habe eine positivere Grundhaltung gegenüber seiner beruflichen Tätigkeit.

Von den elf befragten Kolleginnen sind fünf in der aktuellen Situation in keine zusätzlichen Pflichten eingebunden. Interessant ist, dass sich die drei Lehrerinnen, die nicht in der Lage scheinen, andere Maßnahmen zu ergreifen, sich genau in dieser Gruppe befinden. Oder anders formuliert: Alle Lehrerinnen, die neben ihrer Unterrichtsverpflichtung auch noch für andere Funktionen zur Verfügung stehen, sind durchaus auch gegenüber selbstqualifizierenden Prozessen aufgeschlossen.

#### 4.1.5. Studium

Nach der Bedeutung des Studiums wurde gefragt, weil es ein erster wesentlicher Baustein beruflicher Selbstqualifizierung sein kann. Lehrerinnen, die das Studium als wertvoll erachten, sind möglicherweise auch weiterhin für Fortbildungsmaßnahmen und andere Qualifizierungen offen.

Im Allgemeinen aber wird das Lehrerstudium für den berufspraktischen Alltag als wenig hilfreich bewertet. Olga JAUMANN-GRAUMANN, Rolf MEYER, Ulrike STENGERT-SCHAUMBURG und Astrid PFEIFFER (2002, 91) veröffentlichten Ergebnisse, nach denen das erziehungswissenschaftliche Studium von Lehrerinnen als wenig bis gar nicht qualifizierend eingestuft wird. Mehr als die Hälfte der in der JAUMANN-Studie Befragten halten das Studium als Vorbereitung auf den beruflichen Alltag für unzureichend.

Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrerinnen repräsentieren nicht unbedingt diese negative Bewertung. Dies ist möglicherweise ein gewichtiger Hinweis darauf, dass die in meiner Studie Befragten als nicht repräsentativ eingeschätzt werden müssen. Acht der elf Befragten fanden das Studium unter anderem „herrlich“ (M, 104), „interessant“ (C, 98) und „praxisorientiert“ (E, 42). Die Betreuung wurde auch als „familiär“ (D, 70) bewertet. Es hätte Spaß gemacht und man hätte viel gelernt. Im Hinblick auf die Bereitschaft zur Selbstqualifizierung lässt sich dagegen keine Korrelation erkennen. Die drei Lehrerinnen, die keinen Wechsel ihrer Strategien vornehmen, haben sehr unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der Bewertung des Studiums.

Zusammenfassung: Im Mittel erscheinen die Kollegen gegenüber selbstqualifizierenden Prozessen zögerlich und verschlossen, die sich gerade in einem mittleren Alter befinden, Trennungen von ihrem Ehepartner durchleben mussten, sich lieber von einer Schule wegbewerben, als sich den kritischen Anforderungen zu stellen und sich außerunterrichtlichen Aktivitäten eher verschließen. Insgesamt lässt sich aber resümieren, dass sich Kolleginnen und Kollegen für die Befragung gemeldet haben, die zu den aktiven, engagierten und qualifizierungsbereiten Lehrkräften gerechnet werden müssen. In der Gruppe befinden sich kaum Personen, die ausgebrannt, depressiv und negativ auf ihr Studium oder ihren Beruf schauen. Dies kann dahingehend interpretiert

werden, dass der Aufwand, der Mut und die Freude, sich freiwillig, unentgeltlich und außerhalb der Schulzeit einem Interview zu stellen, in dem über das eigene Scheitern gesprochen werden soll, von den Kollegen hohe intrinsische Motivation verlangt. Nun könnte man sagen, dass die Aussagen solcher Interviewpartner zum Thema „Scheitern“ möglicherweise wenig aussagekräftig sind, wenn in der Befragung gutgelaunte und berufszufriedene Lehrerinnen zum Interview antreten. Doch die Aussagen der Gruppe der engagierten und berufszufriedenen Lehrerinnen und Lehrer zeigen, dass auch sie an bestimmten schulpädagogischen Konstellationen scheitern. Auch sie haben Probleme, durch die sie an ihre Machbarkeitsgrenze geführt werden.

#### 4.2. Ursachenanalyse

Die Analyse soll zeigen, bei welchen Aufgaben die Lehrer ein subjektives Scheitern beschreiben. Aufgaben die nicht genannt wurden, sind womöglich Bereiche, die in der Wahrnehmung der befragten Lehrer keine existentiellen Probleme verursachen. Hierbei verwende ich, wie oben ausgeführt, die Aufgabenbeschreibung wie sie der DEUTSCHE BILDUNGSRAT 1970 (S. 217-220) vorgelegt hat. Diese sind Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren. Bei der Analyse der Interviews fällt auf, dass die Lehrer in zwei Bereichen keine Angaben zum Scheitern gemacht haben, diese sind die Aufgabe des Lehrens und des Bewertens. Da hier auch kein Prozess der Selbstqualifizierung berichtet worden ist, wird nachfolgend ausschließlich dargestellt, wie die Befragten diese Aufgabenbereiche für sich definieren. Bei den Aufgaben des Erziehens, Beratens und Innovierens werden dagegen eine Reihe von Angaben gemacht. Ich versuche eine vertiefte Analyse, die nach folgendem Muster abläuft:

Zunächst soll anhand von einzelnen Zitaten gezeigt werden, wie die befragten Lehrer die Lehreraufgaben wahrnehmen. Danach soll die Qualität des

Scheiterns betrachtet werden, d.h. wie intensiv die Ereignisse erlebt worden sind. Ob es nur Herausforderungen waren, oder auch Überforderungen, Bedrohungen oder gar Schädigungen (Rolf van DICK 1999, 25f.).

Schließlich soll wiederum darauf geachtet werden, in welcher Art und Weise Selbstqualifizierung stattgefunden hat. Hierfür dienen die zuvor eingeführten Kategorien der praxiserschließenden, der sozial-supportierenden und der akademischen Qualifizierung. Dem folgt die Darstellung zur Form der Bewältigung. Anhand des von Richard S. LAZARUS und Susan FOLKMAN (1984) entwickelten Copingmodells werden die gewählten Maßnahmen drei Strategieformen zugeordnet. Diese werden mit den Begriffen Beibehalten, Wechseln oder Flucht beschrieben. Die befragten Lehrer kommen hierbei zu unterschiedlichen Einsichten, die zeigen, was die Irritation des Scheiterns bewirkt, beziehungsweise verändert hat.

#### 4.2.1. Lehren

Eine zentrale Aufgabe des Lehrers ist *„das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten“* (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 217). Kein Lehrer berichtet, dass er an seiner lehrenden Tätigkeit gescheitert sei. Im Gegenteil gewinnt man bei der Durchsicht der Interviews den Eindruck, dass die Lehrer ihr Hauptaugenmerk auf die Initiierung und Aufrechterhaltung einer geordneten, strukturierten und motivierenden Unterrichtssituation legen.

Frau „A“ beispielsweise hatte sich als eine Lehrerin beschrieben, die ihre Aufgabe darin versteht, Kinder zu belehren: „Ja, wissen sie, meine Ansprüche haben sich so nicht verändert. Ich habe immer noch die Ansprüche, guten Unterricht zu machen, und wenn die Situation in einer Klasse so ist, dass ich keinen guten Unterricht halten kann, dann finde ich es nach wie vor eine Blamage“. (A, 725/729) Der Begriff „Ansprüche“ weist daraufhin, dass sie etwas

von sich und von den Kindern verlangte. Sie wollte den Kindern einen Raum schaffen, in dem sie lernen können. Zugleich erwartete sie eine gewisse Lernbereitschaft der Kinder. Sie wählte Methoden, die es ihr erlaubten, die Kinder zu unterrichten: „Ich bin gerade mit dieser sehr schwierigen Klasse sehr viel draußen gewesen in der Natur,... wo ich dann nur mit einzelnen gelernt habe, das war mir dann auch egal". (A, 742/747) Dieses Zitat zeigt, dass es ihr darum ging, den Kindern Kenntnisse zu vermitteln. Dabei war es ihr schließlich „egal“, wenn sich manche diesem Lernprozess entzogen.

Lehrerin „C“ lässt im Interview erkennen, dass sie es als ihre Aufgabe ansah, sachunterrichtliche Kenntnisse zu vermitteln. Sie versuchte beispielsweise durch projektorientierte Arrangements und Lerngänge die Lernbereitschaft der Kinder zu fördern: *„Wir haben viel projektartige Sachen auch außerhalb des Unterrichtes gemacht, wo wir unterwegs waren, irgendwie.“* (C, 536/538) Das „irgendwie“ kann ein Hinweis darauf sein, dass sie die Schwierigkeit der Situation zwar erkannt hatte, dass sie aber auf die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen nicht verzichten wollte.

Frau „D“ wollte ganzheitlich, projektorientiert arbeiten. Sie wurde aber durch die Schulleitung an der Fortführung dieser Aufgabe gehindert: *„Aber dieses ganzheitliche Arbeiten, auch bezüglich dieses Problems, eigentlich hätte man da das Thema: Ich und meine Familie, ich und mein Körper- hätte man gerade nach diesen Vorkommnissen am Anfang dieses Schuljahres als großes Projekt eigentlich arbeiten müssen. Egal was eigentlich bei meiner Stoffverteilungsplanung vorgesehen ist. Ich und mein Körper - oder ich und meine Familie - das wäre ein großer Block, in welchem man solche Dinge hätte gut aufarbeiten können. Das ist im Deutschunterricht - sporadisch eben - nicht machbar.“* (D 587/596)

Frau „F“ wollte ihrer Aufgabe des Lehrens nachgehen. Störungen von Kindern, die ihr etwas erzählen wollten, konnte sie dabei nicht integrieren. Zuerst hätte die „Arbeit“, in diesem Fall das Schreiben an die Tafel erledigt sein müssen:

*„Was mich auch so nerot ist, dass jedes Kind mir permanent eigene Geschichten erzählt. Ich will einen Satz an die Tafel schreiben, werde fünfmal unterbrochen, weil mir irgendjemand wieder was ganz wichtiges erzählen muss. Und ich sage dann: "Bitte ich brauche hier mal fünf Minuten. Ich muss jetzt hier meine Arbeit fertig stellen. Und dann bin ich für euch da." (F, 445/451) Damit hat sie zum einen eine deutliche Hierarchie der Aufgaben hergestellt. Zum anderen gewinnt man den Eindruck, als ob der Tafelanschrieb nicht Teil der Interaktion mit den Kindern gewesen sei.*

Frau „G“ wollte gerne Kenntnisse in Deutsch vermitteln. Durch zwei Integrationskinder fühlte sie sich an dieser Aufgabe gehindert: *„Ich habe jahrelang einen Deutschunterricht gemacht, den ich selbst zutiefst ablehne. Das ging nicht anders. Der Bub hat keinem Kind eine Chance gelassen, auch das Mädchen nicht, etwas zu sagen. Da hat der gleich gesagt: Du altes Arschloch.“ (G, 149/153)*

Frau „H“ wollte gerne mehr Kooperation, um ihre lehrende Aufgabe ökonomischer zu gestalten: *„Dazu gehört eben auch Zusammenarbeit. Wenn meine Kollegin ein Diktat macht und dann eins ich, dann habe ich schon mal eins gespart und solche Sachen. Im Moment mache ich alles alleine und immer wieder neue Themen auch... Und mache jedes Arbeitsblatt immer wieder neu und schnipple alte zusammen und mache sie noch besser. Ich kann schlecht fünf gerade sein lassen, und deshalb nimmt die Schularbeit sehr viel Zeit in Anspruch.“ (H, 503/516)*

Frau „K“ wollte, dass die Kinder im Fach Kunst arbeiten und zugleich einen Zugang zum kreativen Handeln Kunst bekommen: *„Aber in dieser Klasse ist einer, das ist auch so einer, zu dem ich überhaupt keinen so Zugang habe. Es gibt manchmal so Kinder, da stößt man wie an so eine Mauer. Der macht auch irgendwie nicht gerne Kunst... Der hat eine einzige Arbeit abgeben und die ist schlecht. Was heißt schlecht, die ist hingeschmiert.“ (K, 818/827)*

Am deutlichsten, wie die Befragten ihre Aufgabe des Lehrens verstehen, formuliert es Frau „L“: „Ich bin eine anspruchsvolle Lehrerin. Ich meine, dass die Kinder hier ein Recht haben "zu lernen" Und dass ich die Atmosphäre schaffen muss, dass die Kinder lernen können. Das heißt aber auch, dass ich alles so einrichte, dass dieses Lernen kontinuierlich geht. Von meiner Seite gebe ich mir da viel Mühe. Dass weder viel Unterricht ausfällt, noch Phasen sind, wo die Kinder gar nichts tun, dann wieder Phasen sind, wo der Stoff reingepackt wird.“ (L,109/116)

Und auch Herr „M“ betont, wie wichtig ihm die Vermittlung von Inhalten ist: „Ich habe mich jedes Mal sehr gut vorbereitet und entsprechende Impulse gehabt und wieder Sammlungsmomente gehabt. So wie auf diese wenigen Englischstunden, zwei in der Woche, habe ich mich wohl selten vorbereitet, weil es recht schwer war.“ (M, 359/363)

Da die Lehrer nach eigenen Angaben, an dieser Aufgabe nicht gescheitert sind, fehlen auch Hinweise auf Bestrebungen, sich in irgendeiner Form zu qualifizieren. Allerdings haben sie dennoch das Scheitern in anderen Aufgabenbereichen dazu genutzt, sich in diesem Bereich für eine methodische Vielfalt wie Theateraufführungen<sup>158</sup>, Projekte<sup>159</sup> und Lerngänge<sup>160</sup> zu bemühen. In diesem Sinn hat die Krise zu einer Ausdifferenzierung der Methodik, also einer Kompetenzerweiterung geführt.

---

<sup>158</sup> „Und eine Theater- AG haben wir, mit der arbeite ich zusammen.“ (C, 65/66)

„Und jetzt so über die Referendarin und dadurch, dass wir so eine Theaterstück aufgeführt haben, waren wir im Prinzip immer in diesem Raucherzimmer.“ (K, 1068/1070)

„Wir haben das mit drei Klassen gemacht, also mit 60 Kindern, mit zwei Besetzungen und einem Chor und da wurde also Theater gespielt.“ (E, 512/514)

„Dann nebenbei ist ein Produkt daraus entstanden, dass wir ein kleines Theaterstück auch machen konnten, mit Musik und Fühlen und...“ (D, 637/639)

<sup>159</sup> „Im vierten Schuljahr waren sie dann auch mal in der Lage, im Team projektartig zu arbeiten... (C, 528/530)

„Ich arbeite gerne projektorientiert.“ (D, 626/626)

„Ich habe immer gerne das mit anderen vorbereitet und Konzepte gehabt ( ) und immer mit Projekten gearbeitet“ (G, 869/871)

<sup>160</sup> „Zum Beispiel auch auf Lerngängen...“ (A, 760/760)

„(Ich) war manchmal bei Lerngängen.“ (B, 247/247)

#### 4.2.2. Erziehen

Die Aufgabe des Erziehens steht in einem enormen Spannungsfeld. Zum einen sollen Normen vermittelt werden, die helfen, Individuen für das Zusammenleben in einer Gruppe vorzubereiten. Zum anderen soll der Einzelne in seiner Persönlichkeit gestärkt werden und lernen, sich mitunter gegen den Trend der Gruppe zu emanzipieren. Ziel ist es, der heranwachsenden Generation sowohl Partizipations- als auch Mitbestimmungschancen zu ermöglichen. Im Trend der hier vorliegenden Aussagen ergreifen die Lehrer allerdings fast ausschließlich Maßnahmen, die helfen, die Schüler als Gruppe zu formieren.

Frau „A“ wollte den einzelnen Schüler so steuern, dass er sich in die Gruppe einordnet: *„..., gerade diesen übermäßigen Individualismus, der auf Kosten der Gemeinschaft geht,...“* (A, 366/367). Schwierigkeiten hätte ihr ein Junge gemacht, der die Aufgabenstellung und Arbeitshaltung, die sie von den Kindern erwartet, nicht erfüllt hätte: *„Dieser Junge hat nur provoziert, hat alle Register gezogen, um Arbeit zu vermeiden.“* (A, 385/386)

Lehrerin „B“ betont erzieherische Werte: *„wobei ich... sagen muss, dass ich Wert auf solche altmodischen Tugenden lege, als da sind: Pünktlichkeit, Ordnung, so ein gewisses Pflichtgefühl - will ich den Kindern beibringen, dass sie eben ihre Hausaufgaben erledigen, beziehungsweise zum nächsten Tag nachmachen.“* (B, 186/191) Sie hatte versucht, einen Jungen dazu zu erziehen, die Hausaufgaben zu erledigen: *„Ich würde gerne über einen Schüler berichten, der bei mir war, den ich in vier Jahren nicht dazu bekommen habe, regelmäßig seine Hausaufgaben zu machen. Das ist der Punkt.“* (B, 179/181)

Frau „C“ formuliert die Notwendigkeit, autoritär aufzutreten mit dem Argument: *„Ich muss hier mit den Kindern arbeiten. Ich muss sehen, dass ich die bestmögliche Atmosphäre schaffe.“* (C, 1122/1124). Der Begriff *„arbeiten“* lässt offen, welche



Aufgaben sie dabei verfolgt. Sie will die Kinder dazu erziehen, sich in vernünftiger Art und Weise zu begegnen. Sie meint: „...*die von der Erziehung her wenig mitgebracht hat.*“ (C, 341/342) Hier wurde allerdings ihr erzieherischer Auftrag von den Eltern in Frage gestellt: „*Und wenn die Schule gemacht hat, dann war es auch nicht recht. Dann standen die Eltern aber auch auf der Matte und haben gemeint: Ja, mein Kind aber doch nicht.*“ (C, 343/346)

Frau „D“ wollte die Kinder zur Behutsamkeit dem Anderen gegenüber erziehen: „Aber genauso auch dazu zu sagen, die Behutsamkeit gegenüber dem Anderem muss gewährt sein. Man kann nicht sagen: "Ich liebe Dich. Ich will Dich - ich liebe Dich, ich möchte deine Zuneigung.“ (D, 365/368) Entsprechend versuchte sie im Gespräch mit den Kindern und den Eltern normativen Einfluss auszuüben. Beispielsweise griff sie bei abweichendem Verhalten ein und stellte die Kinder zur Rede: „Wo ich dann meinte: "Findest du das schön, wenn du da gerade Schiffchen spielst und mit Rinden dort irgend etwas machst und lässt die Rinde dort drin schwimmen, stellst dir vor, jemand anders hätte reingepinkelt?" (D, 458/462)

Frau „K“ wollte, dass die Kinder im Kunstunterricht an ihren Aufgaben arbeiten: „*Der hat eine einzige Arbeit abgeben und die ist schlecht. Was heißt schlecht, die ist hingeschmiert. Einfach so.*“ (K, 826/828) Auch verlangte Lehrerin „K“ von einem anderem Schüler, dass er ihren Anordnungen Folge leiste und sich den Regeln des menschlichen Miteinanders im schulischen Alltag beuge: „*Es ist gar nichts Großartiges gewesen. Und wir gehen in die Pause, und er ist da noch zugange. Und sage: (Kind) komm!, ganz normal. Und er Mm, Mm! Und das zieht sich dann ewig hin und dann schmeißt er sich auf den Boden...*“ (K, 425/429)

Herr „M“ wollte seiner lehrenden Aufgabe nachkommen: „*Wir haben mit Orff-Instrumenten gearbeitet. (Das Kind hat) einfach eben Spaß gehabt, immer den Unterricht zu unterbrechen.*“ (M, 229/231) Er berichtet u.a. von einem Jungen, der sich nicht an schulische Verhaltensregeln hielt: „*Und der hat einmal festgestellt,*

*dass er durch schrille Schreie enorm viel Aufmerksamkeit auf sich lenken konnte. Und es war mir nicht möglich, das zu stoppen.“ ( M, 187/190)*

Da den Lehrerinnen und dem Lehrer die normenorientierte Gruppenerziehung nicht ohne weiteres gelang, erfuhren sie ein nachhaltiges Scheitern:

Frau „A“ erlebte das Ereignis mit einem Schüler so, dass dies als Schädigung interpretiert werden kann. Sie sagt: „...Keine Anekdoten. Das sind Leidensgeschichten. TB: „Leidensgeschichten!“ A: „Mmh. Die eine war immerhin so schlimm, dass ich wie gesagt, meinen geliebten Beruf beinahe an den Nagel gehängt hätte. Die andere war so schlimm, dass ich mich nach Frankfurt bewerben wollte und es auch getan habe.“ (A, 383/388) Sie wollte auf Grund dieser Ereignisse am liebsten ihren Beruf aufgeben. Frau „B“ formuliert: „Ich denke, ich bin mit ihm auf diesem Gebiet nicht weitergekommen. Und was mich erstaunt und was mir eigentlich nicht noch mal so passiert ist, dass ich bei diesem Elternhaus und bei diesem sozialen Umfeld und bei meinem Einsatz es nicht erreicht habe“ (B, 433/438). Sie signalisiert ein persönliches Versagen. Frau „D“ sagt über ihr Erlebnis: „Und so frühkindliches, sexuelles Verhalten in dieser Art, damit bin ich teilweise, war ich teilweise ein bisschen überfordert.“ (D, 525/527) Und auch Frau „K“ beschreibt eine Überforderung: „Da wird man im Prinzip an seine fachliche Grenzen gebracht.“ (K, 566/567) Die Einschätzung der Qualität des Scheiterns von Herrn „M“ ist schwierig. Herr „M“ sieht sich nicht als gescheitert. Dennoch benennt er Ereignisse, die ihn perturbiert haben: „Die Erfahrung, dass es manchmal nötig ist, Dinge zu tun, die unerwartet sind und nicht nur nicht konform mit dem, was man also selber möchte, sondern auch Brüche von Vorschriften, oder Verstoß gegen Vorschriften, oder auch gegen die Sitte.“ (M, 554/558)

#### 4.2.2.1. Bemühen um professionelle Hilfe

In der Tendenz suchen die Lehrerinnen kollegialen Support, um die entstandenen Probleme bearbeiten zu können.

Frau „A“ hatte sich Hilfe durch eine Supervision geholt: *„...hatte auch Supervision für diesen Jungen, hat auch geholfen, ein bisschen.“* (A, 413/415) Frau „B“ berichtet nicht, dass sie sich Hilfe geholt hätte, allerdings reflektiert sie ihr Handeln an Hand ausführlicher Notizen: *„Ich habe noch mal geschrieben...“* (B, 318) Frau „D“ hatte sich wegen des, in ihren Augen übersteigerten sexuellen Missverhaltens, verschiedentlich Unterstützung bei Kollegen, einem Schulpsychologen und schließlich in der Supervision geholt: *„Aber ich habe zum Glück hier eine gute Supervision mit dem Herrn \*\*\* alle 14 Tage.“* (D, 468/469) Frau „K“ wandte sich in dem einem Fall an die Sekretärin, um ihre Erlebnisse zu reflektieren: *„Wie gesagt, ich bin dann immer zur Sekretärin. Im anderen Fall suchte sie professionelle Hilfe: „...dann bin ich zum Supervisor. Also, das war... eine Stunde mit dem, das war unheimlich hilfreich.“* (K, 452/453) Herr „M“, der das berufliche Ethos durchbricht und Kinder massiv attackiert hatte, berichtet nicht, dass er sich Hilfe geholt hätte.

Für fast alle befragten Kollegen gilt, dass sie sich sozial-supportierende Hilfe geholt hatten. Allerdings hat dies nicht in jedem Fall geholfen, die Situation endgültigen zu bewältigen. Im Anschluss an das Scheitern folgte jedoch nur eine begrenzte Selbstqualifizierung:

Lehrerin „A“ fühlte sich beispielsweise durch die erzieherische Aufgabe so überfordert, dass sie als Copingstrategie die Flucht wählen wollte. Aber ihr misslingt das angestrebte Vorhaben: *„Zwischendurch habe ich mich an die UNI \*\*\* beworben, weil ich einfach weg wollte aus dieser Schule, ich dachte, ich halte es nicht mehr aus.“* (A, 460/462) Schließlich gab sie die erzieherische Aufgabe, so weit dies möglich war, an einen den Unterricht begleitenden Sonderschullehrer ab. Gemeinsam wählten sie entsprechende Sanktionen, um ihre Autorität

gegenüber dem Jungen zu sichern: „...habe mit dem Sonderschulkollegen so ein richtiges Programm entwickelt, dass sofort Konsequenzen eintreten für sein Verhalten.“ (A, 483/485) Lehrerin „B“ scheiterte an ihrem normativen Anspruch. Da ein Junge weit gehend keine Hausaufgaben gemacht hätte, sanktionierte sie das Verhalten: *„Dann so die üblichen kleinen Tricks: Belohnung, wenn er es macht, Striche, wenn er es nicht gemacht hat. Beim fünftem Strich noch mal Mitteilung an die Mama, alles im Aufgabenheft...“* (B, 292/295) Frau „C“ sah zunächst die Notwendigkeit, die Kinder zu erziehen. Allerdings wäre sie von Eltern massiv angegriffen worden. Schließlich wählte auch sie Sanktionen: *„Ich habe die Strategie dann einfach dahingehend geändert, dass ich einfach autoritärer war, dass ich halt gesagt habe: "Wer beteiligt ist, ist dran, es gibt jetzt keine Diskussionen mehr. Es wird jetzt nicht immer noch mal hinterfragt, wer hat wann, wie, wo, was gemacht, die zwei oder drei, die da beteiligt waren an der Rauferei, die sind eben fällig, fertig aus.“* (C, 734/740) Frau „K“ gelang es nicht einen Jungen zur Arbeit zu motivieren. Zuletzt sanktionierte sie die Leistungen durch eine Note: *“Also der kriegt jetzt auch eine Fünf, weil er einfach nichts macht.“* (K, 822/823) Auch bei einem zweiten Jungen verließ Lehrerin „K“ die Ebene der Vermittlung von Normen durch kommunikative Interaktion und schuf auch hier Tatsachen durch Sanktionen: *„Ich hatte zwei Säle damals in der Schule, und in bestimmten Momenten habe ich den einfach nur rausgesetzt, weil ich meine Ruhe haben wollte.“* (K, 511/514) Lehrer „M“ griff, nachdem er mit seiner emanzipatorischen Erziehung erfolglos geblieben war, zu radikalen Sanktionen. Er wählte Maßnahmen, die den erlaubten und berufsethischen Rahmen verließen: *„Er hat geschrieen und er hat seine hinter die Ohren bekommen und hat einen Salto gedreht. Seitwärts, allerdings. Und der Schrei war nicht mehr zu hören. Es war kein Schrei mehr da.“* (217/220)

In der Tendenz gelangten die Lehrerinnen zu der Einsicht, dass Erziehung, so wie sie sich das vorgestellt haben, nicht bei allen Schülern gelinge:

Lehrerin „A“ hält die Erziehung zu einem in der Gruppe adäquaten Verhalten für dringend notwendig. Sie fasst ihr Problem und ihre normativen Maßnahmen so zusammen: *„Das haben mir gerade diese äußerst verhaltensschwierigen Kinder, die das zu Hause gar nicht mehr kennen, dass ihnen Grenzen gesetzt werden, das haben sie mir eigentlich beigebracht. Dass, wenn ich am Anfang bestimmte Grenzen setze und auch zusehe, dass das eingehalten wird, dass ich dann ein wesentlich leichteres Arbeiten habe und einen sehr guten Ton.“* (A, 776/783) Frau „B“ gelangt zu der Einsicht, dass Kinder nur begrenzt ihre Einstellungen und Haltungen verändern könnten: *„Aus dem Gefühl heraus, dass man den Menschen nicht ändern kann.... Ich nehme an, dass er von der Anlage so stark angelegt war, dass ich da nicht durchkam mit meinen Erziehungsmitteln.“* (B 417/425) Lehrerin „C“ sieht, dass ein erziehender Unterricht, so wie sie ihn für sich in Anspruch nahm, sehr kräftezehrend und auf die Dauer nicht zu leisten sei: *„Da muss etwas passieren, wenn einer den anderen zusammenschlägt, da kann ich nicht sagen, mein Gott, ist halt passiert, da muss ich was unternehmen, hei ja, dann eben. Aber nicht mehr dieses Reinhängen, weil das eine solche Kraft kostet und eine solche Energie, das kann man nicht fünf Jahre lang.“* (C, 431/436) Lehrerin „D“ nimmt für sich wahr, dass die Kinder ihr Verhalten trotz ihrer wohlwollenden und die Persönlichkeit stärkenden Impulse nicht verändert hätten: *„Aber vielleicht ist auch diese Begegnung mit Pornofilmen und Liebesszenen die selbst schon am Nachmittag für die Kinder zugänglich sind, ergeben auch eine andere Gesellschaft oder eine andere Kindheitsverhaltensweise. Ja, es ist ein bisschen frustrierend so zu sehen, dass es durch den äußeren Rahmen nicht besser auffangbar ist.“* (D, 661/666) Dennoch hält sie nach wie vor an der Handlungsabsicht fest, Kindern normative Einsichten zu vermitteln.

◆ Fazit

Im Kontext der Berichte kann angenommen werden, dass es die meisten der zitierten Lehrer als ihre Aufgabe ansahen, Normen zu vermitteln. Obgleich es durchaus zu kritischen Ereignissen kam, erlebten sie es fast durchweg als

Herausforderung, sich dieser Aufgabe zu stellen. Wenn die Aufgabe misslang, suchten sie kollegialen Support. Zugleich beendeten sie den Prozess des Dialogs und Vermittlung von Haltungen. In der Folge begrenzten sie die Handlungsmöglichkeiten der Kinder drastisch und hielten es bisweilen für notwendig, durch radikale Sanktionen ihre Autorität zu sichern. Insgesamt nahmen sie damit eine Kompetenzreduktion in Kauf.

#### 4.2.3. Beurteilen

Die Aufgabe des „Beurteilens“ meint im Kontext von Schule sowohl Diagnose als auch Selektion. Die Lehrer berichten nicht davon, dass sie in diesem Aufgabenbereich gescheitert wären. In der Regel kommen sie zielsicher zu einer Diagnose und wählten auch hier eine Reihe selektiver Maßnahmen.

Dazu Lehrerin „A“: *„Und als ich ihn bekam, habe ich natürlich sofort mit den Eltern gesprochen und dann für die Sonderschule angemeldet.“* (A, 379/381) Für diese Diagnose holte sie sich keine Hilfe. Allerdings fehlte ihr die Möglichkeit, auf der organisatorischen Ebene Tatsachen zu schaffen und den Jungen tatsächlich in die Sonderschule zu überweisen. Frau „B“ hatte einen Jungen, der sehr langsam gearbeitet und so gut wie keine Hausaufgaben gemacht hätte: *„Aber er war langsam. Er hat nicht sofort angefangen und hat sehr langsam gearbeitet. Ich schätze, dass das auch zu Hause so war.“* (B, 320/323) Nach vielen Gesprächen und auch negativen Sanktionen für nicht gemachte Hausaufgaben, kommt sie zu der Erkenntnis, dass man ein bestimmtes Verhalten nicht ändern könne. Ihre Beurteilung hat sie nicht verändert. Lehrerin „C“ sagt: *„Dann die Leistungsschwäche der Klasse, dass man also baggern musste wie blöd. Dass man eigentlich nie die so selbständig arbeiten lassen konnte. Was man neu eingeführt hatte, musste man immer... man musste immer bei Adam und Eva anfangen.“* (C, 519/523) Problematisch wäre die Auseinandersetzung mit den Eltern gewesen. Auch

Frau „D“ hält über mehrere Jahre an ihrer einmal getroffenen Beurteilung fest: *“Da sind jetzt gerade... und deswegen habe ich mich auch zur Verfügung gestellt. Ich habe seit zwei Jahren jetzt, also jetzt im dritten Schuljahr, eine Klasse, die ein bisschen problematisch zusammengewürfelt ist.”* (D, 110/113). Genauso Frau „E“: *„Aber so habe ich gesehen, werden die Probleme nur größer werden. Und da geht etwas den Bach runter, was nicht hätte sein müssen. Mein Kollege und ich, wir waren uns da auch einig; das führt zum Schulversagen bei dem Kind. Nicht, weil er zu doof ist, oder das irgendwie nicht schaffen könnte, sondern weil er einfach keine Unterstützung hat, weil er ganz allein im Prinzip ist und so keinerlei Strukturen kennen gelernt hat.“* (E, 858/865) Auch Frau „G“ bleibt bei ihrer Meinung und erlebt sich an dieser Beurteilung nicht als gescheitert: *„Das Kind sollte zum Beispiel - das war extrem zerstörerisch - beide zerstörerische Kinder. Die Hefte zerreißen von anderen, Joghurtbecher schmeißen. Also extrem.“* (G, 133/135) Frau „K“ sagt: *„Es gibt manchmal so Kinder, da stößt man wie an so eine Mauer. Der macht auch irgendwie nicht gerne Kunst. Der hat eine einzige Arbeit abgegeben und die ist schlecht. Was heißt schlecht, die ist hingeschmiert. Einfach so.“* (K, 820/828) Über einen weiteren Jungen sagt Frau „K“: *„Die Kinder gehen am Platz vorbei und er sitzt einfach so da (den Jungen nachahmend) und streckt den Fuß aus und einer stolpert darüber. Der war einfach hinterfotzig ohne Ende.“* (K, 470/474) Frau „L“ kam bei einem Kind zu der Einschätzung: *„...und es ist klein und zierlich und quält sich in unseren Augen.“* (L, 138/139) In der Folge wiederholte das Kind die Klasse und hatte anscheinend vergleichbare Leistungsprobleme. Und Herr „M“ meint zielsicher: *„Einfach eben Spaß gehabt, immer den Unterricht zu unterbrechen.“* (M, 230/231)

#### ◆ Fazit

Bei der Analyse der Aufgabe Beurteilen fällt auf, dass Lehrer offensichtlich annehmen, mit der Diagnose keine Schwierigkeiten zu haben. Entsprechend sehen sie allem Anschein nach keine Notwendigkeit, sich in diesem Bereich zu qualifizieren. Allerdings sind die Diagnosen wenig differenziert, eher plakativ

und von alltagstheoretischer Natur denn theoriegeleitet. Wenn im Bereich Diagnose Routine entwickelt wird, dann –so scheint es jedenfalls- wird diese zur Verfestigung von Vorurteilen genutzt. Dafür spricht auch, dass die befragten Lehrer trotz des Scheiterns bei ihrer Beurteilung der Situation bleiben und sich bisweilen sogar bestätigt fühlen.

#### 4.2.4. Beraten

Die Aufgabe der Beratung sieht vor, dass der Lehrer durch Gespräche schulische Abläufe transparent macht, Konflikte löst und Kindern zu mehr Selbstständigkeit verhilft.

Bei den befragten Lehrerinnen fällt allerdings auf, dass ihre Gespräche mit Kindern dazu dienten, diese im Hinblick auf ihr Arbeits- und Sozialverhalten zu belehren. Unter den befragten Kollegen berichtet allein „K“ davon, dass sie einen Schüler, der in Kunst kaum messbare Leistungen erbracht habe, positiv ermutigend beraten hätte: *„Ich habe mir den immer wieder neu angeguckt, bin immer wieder hin, habe ihn immer wieder bestärkt, wenn er mal etwas dabei hatte, was äußerst selten vorkam. Ich habe ihn auch immer positiv, wenn er was gemacht hat. Oder auch Tipps gegeben, was er auch anders machen kann. Aber es ist irgendwie immer so weiter gegangen.“* (K, 831/836)

Alle anderen Kollegen berichten ausschließlich von Gesprächen mit Beratungsscharakter im Zusammenhang mit Eltern. Finden Beratungen mit Eltern statt, so haben diese drei ganz unterschiedliche Ziele. Zum einen suchen die Lehrer das Gespräch, um das Verhalten des Kindes besser zu verstehen. Daneben erwarten die Lehrer die Mitarbeit der Eltern. Drittens wollen manche Lehrer schlicht über eine getroffene Entscheidung informieren.

Zwei Lehrer versuchten beispielsweise, die Situation des Kindes zu verstehen. Frau „D“ suchte das Gespräch mit den Eltern zum gegenseitigen Austausch und



akzeptierte, dass die Eltern eine andere Sicht haben: *„Elterngespräch gemacht und da sagte er: "Ne, das kommt bei uns gar nicht vor." Okay, dachte ich, Schwamm drüber.“* (D, 213/215) Auch versuchte sie zusammen mit den Eltern, Deutungsmuster zu erarbeiten: *„Daraufhin war ich eben wieder, nachdem dieser Junge dieses Bild mitgebracht hatte, war ich noch mal bei den Eltern, habe gesagt: "Also gut, irgendwo hat der Junge das Bedürfnis ein bisschen aufzufallen. Wie können Sie sich das erklären.“* (D, 342/346). Frau „L“ hätte sich sehr genau über Lernschwächen eines Kindes informiert und den Eltern die Möglichkeit gegeben, Entscheidungen mitzugestalten: *„...dann haben wir den Eltern das vorsichtig vermittelt. Das Gespräch habe ich alleine geführt. Es war ein harmonisches Gespräch. Mindestens anderthalb Stunden. Die Eltern waren der Meinung: "Nein, nein, das Kind kommt nicht zurück. Es möchte auch unbedingt in ihrer Klasse bleiben.“* (L, 145/150) Oder die Lehrer forderten die Eltern zur Mitarbeit und Kooperation auf. So klingt bei Frau „B“ durch, dass sie von den Eltern eine gewisse Hilfe erhofft hätte: *„Dann hatte ich... ein Elterngespräch mit dem Vater.... Da habe ich notiert: Die Eltern stehen den Anregungen der Schule positiv gegenüber und unterstützen ihn.“* (B 209/214). Frau „C“ erwartete, dass die Schule und die Eltern kooperieren, um die Kinder gemeinsam zu erziehen. Allerdings erlebte sie das Gegenteil: *„Aber wenn dann die Eltern nicht bereit sind, mitzuziehen, und immer der Schule noch eines ins Kreuz würgen, dann können sie es natürlich vergessen.“* (C, 463/466)

Meist findet Beratung vor allem als Information an die Eltern statt. Frau „A“ hält die Transparenz des eigenen Handelns als Information gegenüber den Eltern für wichtig. Sie sagt: *“Teils, weil ich denke, sehr sehr wichtig ist der Kontakt mit Eltern und das ist gerade ein Knackpunkt -sehr oft- bei Disziplinfällen.“* (A, 258/261). Im konkreten Fall ging es der Lehrerin um eine Mitteilung an die Eltern, wie sie dieses Kind einschätzen und was sie als nächsten Schritt zu tun gedenken: *„Und als ich ihn bekam, habe ich natürlich sofort mit den Eltern gesprochen und dann für die Sonderschule angemeldet.“* (A, 379/381) Frau „C“ sieht ihre

Aufgabe darin, den Eltern zu erklären, wie das System Schule funktioniere und hat das Gefühl sich gegen die Angriffe der Eltern wehren zu müssen: *„Sie sind immer in der Position, dass sie sich verteidigen sollen, sie sollen sich rechtfertigen und verteidigen, für was, was sie ganz normal finden.“* (C, (457/459) Bei Frau „E“ dienten die Gespräche dazu, der Mutter die Situation des Kindes zu erklären, die das aber verweigert hätte: *„Da waren sehr viele Gespräche mit der Mutter, die man fast schon in die Schule zerren musste, dass die überhaupt mit uns gesprochen hat.“* (E, 704/707) Ziel dieser Gespräche wäre es gewesen, der Mutter Hilfestellungen zu geben: *„Da sehe ich ja auch einen Teil meiner Arbeit, dass ich Schwierigkeiten erkenne, die Kinder in der Schule haben. Wenn es jetzt sehr gravierende sind, dass jetzt irgendwelche Teilleistungsschwächen oder dergleichen vorhanden sind oder sogar Lernbehinderungen oder sonst irgend etwas, dass ich die rechtzeitig erkenne und den Eltern eben einen Rat und eine Empfehlung geben kann.“* (E, 824/830) Frau „K“ teilte ihre Vorstellungen der Erziehungsberechtigten schriftlich mit und erwartete, dass sich etwas verändert: *„...und dann habe ich was ins Heftchen geschrieben. Dann kam immer endlos, endlos, endlos drei Seiten von der Mutter und es tat sich nie irgendwie...“* (K, 836/838)

Obgleich die befragten Lehrer unterschiedliche Beratungsansätze verfolgt hatten, erlebten sie vielfach ihre Bemühungen als gescheitert. Durchweg klingt an, dass sie sich geschädigt und in ihrer Professionalität angegriffen fühlten.

So sagt Frau „L“: *„...dass sie mehr oder minder beide über mich her gefallen sind, und mir meinen Leistungsanspruch um die Ohren geschlagen haben...“* (L, 178/180) Frau „B“ meint, dass die Eltern sie als Lehrerin nicht wirklich unterstützt hätten: *„Sie haben mich schon unterstützt, sich aber nicht so auf die Hinterbeine gestellt.“* (B, 415/417) Und an anderer Stelle sagt sie: *„Er macht immer etwas, mal mehr, mal weniger, und Gespräche mit ihm oder seinen Eltern zeigten kaum eine Wirkung. Alle schulischen Maßnahmen verliefen auch im Sande.“* (B, 358/361) Aus diesen Aussagen klingt Enttäuschung über

fehlenden Einfluss. Lehrerin „C“ beschreibt Eltern, die ihre Ansprüche und Vorstellungen massiv und nachdrücklich vorgebracht hätten: „Wir sitzen dann da, kriegen es geballt ab von den Eltern, - und die Eltern haben ja heute keine Hemmungen mehr, die sagen ihnen- zack - glatt, heut was Sache ist, wie sie die Sache sehen.“ (C, 454/457) Die Formulierung lässt auf eine Schädigung ihrer Person schließen: „Aber wenn dann die Eltern nicht bereit sind, mitzuziehen, und immer der Schule noch eines ins Kreuz würgen, dann können sie es natürlich vergessen.“ (C, 463/466). Frau „A“ fühlte sich von einer Mutter durch ihr unehrliches Verhalten geschädigt: „...weil ich die Eltern dann auch nicht mehr sehen konnte, mit ihrer Verlogenheit, die Mutter war Erzieherin im Kindergarten. Diese Verlogenheit von dieser Frau, also das war nicht zu fassen. Ich sah ja an dem Kind, was da erzogen worden war, beziehungsweise versäumt.“ (A, 452/456) Frau „E“ fand das Ereignis: „super frustrierend“ (E, 1018/1023).

#### 4.2.4.1. Selbstqualifizierung versus Resignation

Das Scheitern an der Beratungsaufgabe, wurde von den Befragten durchweg als äußerst gravierend erlebt. Durch das massive Scheitern werden dabei drei unterschiedliche selbstqualifizierende Prozesse eingeleitet. Diese sind die Dokumentation des Falls, die Unterstützung durch Kollegen und Kurse in Supervision oder Gesprächsführung.

Von der Dokumentation des Falls berichtet ausschließlich Frau „B“. Sie notierte sich die Interaktion mit den Kindern und der Eltern, was als praxisorientierte Selbstreflexion gewertet werden kann: „*Ich habe noch mal geschrieben.*“ (B 318/318) Bemerkenswert daran ist, dass sie mit Hilfe dieser präzisen Aufzeichnungen von einem Fall berichtet, der etliche Jahre zurückliegt. Der Junge ist nämlich mittlerweile ein Erwachsener: „*Der \*\*\* ist jetzt 21 Jahre alt.*“ (B, 370/370)

In den meisten Fällen berichten die Kollegen von kollegialem Support. Beispielsweise holte sich Frau „A“ für die praktische Arbeit Unterstützung durch einen Sonderschullehrer. Die Einsicht, das Problem nicht selbstständig bearbeiten zu können, kann als erster Schritt einer anstehenden Selbstqualifizierung gewertet werden: *„Und ich habe dann immer wieder, immer mehr auf den Kollegen von der Sonderschule delegiert, der mich sehr unterstützt hat. Der hat mir die sehr zeitaufwendige Elternarbeit abgenommen.“* (A, 449/452) Frau „E“ hätte Unterstützung durch das Kollegium bekommen: *„Ja, das erlebe ich da auch so, dass man eigentlich zu jedem kommen kann. Also auch nicht so das Gefühl habe, ich muss mich da so hinsetzen und denen allen vorspielen, wie toll ich alles im Griff habe. Das erlebe ich da als sehr sehr nett, dass ich mich da hinsetzen kann und kann echt anfangen zu heulen und kann sagen: Es ist einfach nur Scheiße (lacht), den ganzen Tag.“* (E, 1038/1044) Aber vor allem erhielt sie dadurch Unterstützung, dass sie in einer guten Kooperation mit einem Kollegen gestanden hätte: *„Ich habe jetzt das Glück, dass ich da einen Kollegen dabei habe. Dass ich zu zweit bin.“* (E, 934/936) Genauso Frau „L“, die hilfreichen Support beschreibt, zum einen durch einen Kollegen: *„Meine Kollegin ist ja hier mit mir im Unterricht.“* (L, 607/608), zum anderen durch ihren Ehepartner: *„Ja, man braucht schon eine gestandene Persönlichkeit und einen Partner, der sich diese Geschichten anhört. Und der auch immer wieder zurück rückt oder zurechtrückt.“* (L, 564/566) Frau „C“ hätte Unterstützung durch den Personalrat erhalten, der dafür gesorgt hatte, dass sie nicht mehr allein die Beratungsgespräche durchführen musste: *„Wir sind jetzt dazu übergegangen, gerade bei Elterngesprächen, wenn wir erwarten, dass es Schwierigkeiten gibt, dass jemand vom Personalrat dabei ist.“* (C, 1136/1138) Trotz allem kollegialen Support reflektieren manche der Kollegen während des Interviews, dass es darüber hinaus vorteilhaft wäre, eine professionelle Supervision oder Kurse in Gesprächsführung aufzusuchen: *„Und trotzdem denke ich, dass eine Supervision auch als Lehrerin sinnvoll wäre, weil man einfach zu sehr mit*

*seinem Kram da rumwurstelt. Gerade weil man jetzt auch seine Klassentür zumacht und eigentlich dann machen kann, was man will und einfach dann betriebsblind wird.“ (E, 1010/1015) Frau „C“ sagt: „Wir sind gar nicht dafür ausgebildet. Wenn heute ein Manager ausgebildet wird, schon allein: wie führt man so ein Gespräch: wie geht man da heran, was stellt der gezielt für Fragen, wie reagiert der, wenn Eltern ihm irgendwas vorwerfen“ (C, 450/454). Oder auch Frau „L“: „Und auch das würde ich gerne lernen, wie ich so etwas von Anfang an ganz sachlich abblocke und sage so: "Schluss! Das akzeptiere ich nicht. Die Art der Informationsbildung ist für mich nicht so, dass ich darauf eingehe. Das können Sie alles gehört haben, mag alles sein, aber das ist hier nicht Grundlage unseres Gesprächs." Das würde ich gerne lernen, damit ich mich besser wappnen kann und besser schützen kann. Denn irgendwo ist es verletzend.“ (L, 663/671)*

Durch das Interview motiviert, nahm Lehrerin „L“ an Seminaren zur Gesprächsführung teil. Diese Qualifizierung stärkte sie in der Aufrechterhaltung ihrer Selbstbestimmung gegenüber den Eltern, die von ihr ein einführend-verstehendes, also eher therapeutisches Vorgehen erwartet hätten. Die Fortbildungen hätten ihr geholfen, sich besser gegen die elterlichen Ansprüche abzugrenzen. Sie erwarb Gesprächsführungskompetenzen, die es ihr ermöglichten, ihren pädagogischen Bereich reflektierter und distanzierter zu kontrollieren. Damit sicherte sie ihre Selbstbestimmung für ihre pädagogische Aufgabe.

Die an das Scheitern anschließende Selbstqualifizierung verlief demnach bifurkal. Ein Teil der Befragten reduzierte die Gespräche mit den Eltern, soweit dies die Situation zuließ. Andere wollten die Beratungsgespräche unbedingt beibehalten und suchte nach Qualifikationsmöglichkeiten.

Lehrerin „L“ beispielsweise will trotz des kritischen Zwischenfalls weiterhin Beratungs- und Informationsgespräche führen: „Wir werden ja auch ein Gespräch noch mal gemeinsam führen. Und dann kann man ohne weiteres

sagen, dass das aus unserer Sicht durchaus sinnvoll ist für die Familie und jetzt sei ja auch schon genug Zeit verstrichen, dass die Sicht etwas weniger emotional ist.“ (L, 891/896) Sie besucht auch Gesprächsführungsseminare und baut weiter auf den Wert der Beratung.

Die meisten anderen Lehrer, die in der Beratungssituation scheiterten, bewältigten die Situation dadurch, dass sie sich schließlich von dem Anspruch, elaboriert beraten zu müssen, distanzieren: *„Innerlich, nachdem er mich so angegriffen hat, hatte ich große Schwierigkeiten, ihm neutral, nicht lächelnd, aber immerhin mit neutralem Gesicht gegenüber zu treten.“* (L, 416/418) Entsprechend wechselten sie ihre Maßnahmen. Frau „A“ beispielsweise bewältigte die Situation mit einer Mutter durch Distanz, aber vor allem dadurch, dass sie die Arbeit an einen Kollegen delegierte: *„Und ich habe dann immer wieder, immer mehr auf den Kollegen von der Sonderschule delegiert, der mich sehr unterstützt hat. Der hat mir die sehr zeitaufwendige Elternarbeit abgenommen* (A, 449/452) Frau „B“ wählte in der Folge Sanktionen gegenüber dem Kind, die sie durch den Begriff *„übliche kleine Tricks“* verniedlicht und teilte den Eltern ihre Vorgehensweise schriftlich mit: *„Dann so die üblichen kleinen Tricks: Belohnung, wenn er es macht, Striche, wenn er es nicht gemacht hat. Beim fünftem Strich noch mal Mitteilung an die Mama, alles im Aufgabenheft “* (B, 292/295) Die Lehrerin „C“ begegnete den Ansprüchen auf zwei Ebenen. Zum einen versuchte sie durch das Hinzuziehen des Personals eine größere Distanz zu den Eltern herzustellen, um ihre Autorität zu stärken. Zum anderen setzte sie gegenüber den Kindern negative Sanktionen durch. Eine Diskussion über den Sinn dieser Maßnahmen vermied sie: *„Ich habe die Strategie dann einfach dahingehend geändert, dass ich einfach autoritärer war, dass ich halt gesagt habe: “Wer beteiligt ist, ist dran, es gibt jetzt keine Diskussionen mehr.“ Es wird jetzt nicht immer noch mal hinterfragt, wer hat wann, wie, wo, was gemacht, die zwei oder drei, die da beteiligt waren an der Rauferei, die sind eben fällig, fertig aus.“* (C, 734/740) Frau „E“ versuchte Tatsachen zu schaffen und das Kind in einer

Nachmittagsbetreuung unterzubringen: „Wir haben uns dann bemüht, für das Kind - bei uns in der Schule gibt es eine Betreuung - dass wir da für das Kind einen Platz finden. Wir haben gesagt: das Kind braucht am Nachmittag irgendwie einen festen Rahmen, der braucht irgendwie einen Bezugspunkt. Es ist ganz wichtig. Wir haben das alles in die Wege geleitet.“ (E, 707/713) Da sie dafür kein Mandat hatte und die Mutter dies durch Passivität verweigert hätte, hatte sie zu schulisch erlaubten Maßnahmen gegriffen. Sie ließ das Kind die Klasse wiederholen: „Ich konnte ihn nur zurücksetzen aus meiner Klasse raus, weil ich nicht gesehen habe, wie das im dritten Schuljahr dann sein soll mit ihm. Dann habe ich gedacht, dann lieber noch mal, vielleicht kriegt er es dann irgendwie leistungsmäßig auf die Reihe und tue ihm halt diesen Schreck an, dass er halt nicht mehr in unserer Klasse sein kann.“ (E, 784/790) Obgleich Frau „A“ beispielsweise Beratung für sehr wichtig hält, kommt sie zu der Einsicht, dass sie als Lehrerin unter Umständen Maßnahmen ergreifen muss, bevor das Elternhaus zu ähnlichen Erkenntnissen kommt: „Also nicht gewartet, was zu Hause passiert, denn zu Hause passierte nichts, der durfte tun was er wollte, der ist damals mit zwölf Jahren auf der Messe die ganze Nacht herumgelaufen, hat in den Diskos rumgeschwoft.“ (A, 485/489) „B“ meint, dass es Grenzen der Beratung gäbe: „Und was mich erstaunt und was mir eigentlich nicht noch mal so passiert ist, dass ich bei diesem Elternhaus und bei diesem sozialen Umfeld und bei meinem Einsatz, es nicht erreicht habe.“ (B, 366/369) „C“ meint schließlich, dass Gespräche nutzlos seien: „Aber keine endlosen Gespräche mehr, die nichts bringen. Ich habe halt versucht, was da... sich bis dahin, sich nicht geändert hat, wird sich in dem letzten halben Jahr dann auch nicht mehr ändern“ (C, 761/764) Auch „E“ reduziert ihre Bereitschaft auf Beratung. Sie sieht vor allem die Eltern in der Verantwortung für erzieherische Prozesse: „Man kann die Hilfe anbieten, aber wer das dann nicht will oder anderer Meinung ist, kann ja auch sein, dass Eltern dann sagen: Nee, das ist ja gar nicht so. Dann kann ich immer noch für mich sagen: Ich sehe

*das Problem da und da und ich würde das und das empfehlen, und wenn sie es anderes versuchen wollen, dann tun Sie es.“ (E, 894/899)*

◆ Fazit

Zusammenfassend gilt, dass die Lehrer vielfach versuchten, die Eltern mit ihren normativen Vorstellungen zu konfrontieren. Die Interviewdaten lassen die Interpretation zu, dass die Gespräche dabei nur in Einzelfällen zum gegenseitigen Austausch von relevanten Daten dienten. Vielmehr teilen die Lehrer ihre Sichtweisen mit und erwarteten von den Eltern entsprechende Einsichten und eine an die organisatorischen Bedingungen der Schule angepasste Mitarbeit. Als dies scheiterte, weil die Eltern ihre Mitarbeit verweigerten, fühlten sich die Lehrer in ihrer Person verletzt. Nur eine Lehrerin suchte nach Qualifizierungsmöglichkeiten. Im Gros neigten die Lehrer dazu, ihre Autorität durch Sanktionen gegenüber den Kindern zu stärken und reduzierten die Gespräche mit den Eltern. Zum einen zeigten sie damit, dass sie die Kompetenz besaßen, ihren schulischen Aufgabenbereich selbstbestimmt zu arrangieren und in der Lage sind, eine gewisse Distanz zu den Ansprüchen der Eltern herzustellen. Zum anderen präsentieren sie sich als Lehrer, denen es schwer fällt, konfliktarme Beratungsarrangements zu schaffen und für ihre diagnostische Arbeit zu nutzen.

#### 4.2.5. Innovieren

Wenn es die Aufgabe der Schule ist, dass Kinder sich entwickeln und lernen können, um in einer offenen Zukunft entscheidungs- und handlungsfähig zu sein, dann ergibt sich daraus gleichsam organisch, dass Lehrer an immer weiter fortschreitender Innovation der schulischen Lernumgebung Interesse haben müssten. Nun lässt sich zum einen der Wunsch nach Innovation nicht qualifizieren. Zum anderen benötigen Personen, die Innovationen durchsetzen



wollen, hilfreiche Fähigkeiten oder sie begünstigende Bedingungen, sollen diese denn gelingen. Insofern können Lehrer doch sehr wohl an innovativen Vorhaben scheitern. Hermann GIESECKE meint, dass alle pädagogischen Vorhaben, und ich setze hinzu, - insbesondere innovative Vorhaben- die "Grundfähigkeiten" (1998, 208) der Selbst- und Mitbestimmung, sowie der Solidarität benötigen. Werden Lehrer gleichsam in der Ausübung dieser Grundfähigkeiten unzumutbar gehindert, dann werden sie auch in ihrem Bedürfnis, Innovationen einzubringen, blockiert. Im Folgenden soll deshalb analysiert werden, wo Lehrer kritische Ereignisse hinsichtlich der Selbst- und Mitbestimmung, sowie der Solidarität berichtet haben.

Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung wird u.a. auf der Ebene der Unterrichtsgestaltung bedroht, wenn die Arbeitsbedingungen erschwert werden. Beispielsweise fühlte sich Frau „D“ von der Schulleitung daran gehindert, ihre erzieherische Arbeit fortzusetzen: *„...wobei es halt in diesem Schuljahr ganz fürchterlich ist, dass ich nur acht Stunden in meiner Klasse bin, .... Obwohl ich sofort zu Beginn des Schuljahres, als ich mitkriegte, wie die Stundenverteilung war, drum bat, eine Stundenplanänderung zu machen, da hieß es: "Nein in diesem Schuljahr geht es nicht!" (D, 564/578).* Frau „E“ wollte einen selbstbestimmten Unterricht durchführen und nicht den, den die Ausbilderin des Seminars vorschlug: *„..., weil ich gemerkt habe, ich brauche einfach im Augenblick noch diesen festen Rahmen. Ich brauche ein Buch, wo ich mich ein bisschen orientieren kann. Was müssen die eigentlich können in der dritten Klasse. Da fühlte ich mich einfach viel zu unsicher und zu wenig erfahren auch noch.“ (E, 203/208)* Und Frau „G“ sei gezwungen worden, eine Integrationsklasse zu übernehmen<sup>161</sup>. Dies hätte sie daran gehindert, einen Unterricht nach ihren eigenen

---

<sup>161</sup> „Wie die mir das nahelegten auf dem Schulamt mit dieser Integration, ich habe mich ja mit Händen und Füßen gewehrt.“ (G, 480/482)

Vorstellungen zu machen: *„Ich habe jahrelang einen Deutschunterricht gemacht, den ich selbst zutiefst ablehne. Das ging nicht anders. Der Bub hat keinem Kind eine Chance gelassen, auch das Mädchen nicht, etwas zu sagen. Da hat der gleich gesagt: „Du altes Arschloch.“* (G, 149/153)

Die Solidaritätsfähigkeit zeigt sich vor allem in einer gelungenen Kooperation mit Kollegen. Lehrerin „H“ wollte innovativ sein: *„Ich habe immer noch das Gefühl, ich möchte sehr viel verändern und ich möchte auch viel tun und leider tue ich manchmal zu viel zu Hause.“* (H, 207/209) Allerdings braucht es hierfür solidarisches Handeln: *„Zusammenarbeit ist sehr wichtig.“* (H, 225/226) und *„Da braucht man halt jemand der mitmacht, damit es mehr Spaß macht.“* (H, 1011/1012)

Die Mitbestimmungsfähigkeit wird dort nötig, wo Lehrer innerhalb der Schulgemeinde innovativ sein wollen und organisatorisch mitgestalten und eingreifen wollen. Frau „H“ und Frau „F“ wundern sich dagegen sehr über die Entwicklung an ihrer Schule. Frau „H“ meint: *„Früher war das auch so, dass der Rektor der erste unter gleichen war und heute hat der Rektor sehr viel Macht und das war mir irgendwie neu.“* (H, 348/351) Frau „F“ sagt: *„...ich war vorher an einer Schule, da war es ganz anders- das war sehr demokratisch dort, da hat immer die Gesamtkonferenz entschieden.“* (F, 219/221)

#### 4.2.5.1. Bedrohung der professionellen Identität

Ogleich der Wille nach Innovation auf unterschiedlichen Ebenen vorhanden zu sein scheint, wird das Scheitern durchgehend als Angriff und Schädigung der eigenen Person interpretiert. Frau „E“ meinte wahrgenommen zu haben, dass von Seiten des Seminars nur bestimmte didaktische Vorstellungen anerkannt wurden, andere als inakzeptabel abgelehnt wurden: *„Und es wurde uns so aufgesetzt: Wenn man nicht so arbeitet, so offen, dann ist man eine schlechte Lehrerin.“* (E, 227/228) Frau „G“ hätte sich Beschuldigungen anhören müssen: *„Der Herr \*\*\* hat mir gesagt: Ich bin daran schuld, dass es gescheitert ist.“* (G, 239/240) Es wird

auch als schädigend erlebt, wenn die Solidarität im Kollegium fehlte, wie Frau „D“ meint, gespürt zu haben: *„Und ich bin die letzte Lehrerin, wo sie sich freuen würden, dass ich vielleicht auch weg wäre.“* (D, 691/692) Frau „H“ erlebt dies ähnlich: *„Aber es ist ein bisschen kaputt gegangen dadurch, dass ich am Anfang gleich voll rein (ins Kollegium) wollte.“* (H, 276/281) Auch ein undemokratischer Führungsstil wird als entwürdigend erlebt, etwa, wenn der Stundenplan gegen den eigenen Wunsch abgeändert wurde. So sagt Frau „D“: *„...kriege in diesem Schuljahr sogar den Kunstunterricht noch abgenommen. Also das heißt, es wird ein bisschen willkürlich gehandelt- oder gezielt gehandelt“.* (D, 620/623) oder Frau „F“: *„Und viele haben halt Angst, die gehen nicht hin... Und dann kriegen sie einen furchtbaren Stundenplan und wehren sich nicht. Und dann müssen sie es halt ausbaden.“* (F, 374/377) Eine solche Schulleitung kann dabei als äußerst bedrohlich wahrgenommen werden: *„Und versucht, uns ständig noch eins überzubraten. Und das führt dazu, dass die Kollegen auch nicht mehr können.“* (F, 241/243) Schließlich führte dies bei Frau „H“ zu enormen emotionalen Spannungen: *„Ja, doch; das mit dem einem Rektor in "Ort", dass hat dann doch zu ziemlichem Hass geführt, so dass ich den dann nicht mehr sehen konnte.“* (H, 579/581) Die Lehrer würden die als persönliche Schädigung wahrgenommen Ereignisse am liebsten mit der Strategie der Flucht oder der inneren Emigration beantworten. Frau „D“ zum Beispiel: *„Also, die einfachste Lösung wäre eigentlich, von dieser Schule wegzugehen.“* (D, 751/753) Auch Frau „H“ hat sich umgesehen und will an eine andere Schule: *„Und da sehe ich einen ganz spontanen und engagierten Konrektor in den Dreißigern. Und eine nette Rektorin, die das auch ganz gut im Griff hat. Da passiert ziemlich viel. Das ist mir wichtig, dass die Schule nach außen irgendwas bewegt.“* (H, 254/258) Und Frau „G“ würde am liebsten die Schule ganz verlassen: *„Ich meine nur, diese Sachen, ich würde sofort den Beruf wechseln.“* (G, 206/207)

#### 4.2.5.2. Selbstbestimmung braucht Solidarität

Die Interviews zeigen, dass die Solidarität der Kollegen aber auch außerschulischer Support für die Aufrechterhaltung eigener Selbstbestimmung und das Durchsetzen von Demokratisierung von großer Bedeutung sind. So wäre „D“ durch einzelne wenige Kollegen, die zu ihr gehalten hätten, gestützt worden: *„Es gibt an der Schule auch immer liebevolle Mitläufer, die einem dann doch zu verstehen geben, ach \*\*\*, schön, dass du an der Schule bist, lass´ Dich nicht klein kriegen, oder so etwas. Aber die es nicht öffentlich wagen zu sagen im Kollegium.“* (D, 693/697) Lehrerin „E“ wurde sich ihrer Überforderung besonders im Gespräch mit der Seminarleiterin bewusst: *„Und dann habe ich gemerkt: ich habe da Schwierigkeiten mit, ich kriege das nicht auf die Reihe, ich kriege das nicht zusammen im Augenblick, diese Ansprüche, die ich da zu erfüllen habe.“* (E, 376/379) Frau „G“ hätte von Kollegen zugesprochen bekommen, dass sie sich in einer besonders schwierigen Situation befände: *„Die Kollegen hier sagten auch immer: "Mein Gott, was ist denn mit dir los? Du bist ja fix und fertig?"* (G, 197/198) Auch hätte sie durch eine Beratungslehrerin die nötige Rückenstärkung erhalten: *„Aber da muss ich sagen, da hatte ich an der Frau \*\*\*<sup>162</sup> einen großen Rückhalt. Die hat sich den zwei mal angeguckt und hat irgendwie, die hat auch viel Lebenserfahrung, die hat, obwohl der auch engelhaft war, sofort gesehen, wie es läuft. Auch in der Klasse mit denen. Der hat kleine Gesten gemacht, da war der klar, was in Wirklichkeit läuft.“* (G, 657/663) Gerade bei der Durchsetzung von demokratischen Führungsstrukturen, hätte die Solidarität im Kollegium zur nötigen Stabilität geführt: *„Das führt dazu, dass das Kollegium ganz eng zusammenhält. Das ist sehr positiv. Das Kollegium an unserer Schule finde ich spitze.“* (F, 168/170) Wobei offenbar auch Ehepartner hilfreich sein können: *„Der kann das immer unheimlich gut analysieren, dieses Verhalten. Das finde ich immer phänomenal, was er mir auch voraussagt, warum sie das gemacht hat*

---

<sup>162</sup> Schulpsychologin

*und wie es weitergeht. Und dann kommt das immer so und ich kann mich dann schon darauf einstellen.“ (F, 899/904)*

Durch die entsprechende Unterstützung wäre es den Lehrerinnen trotz dieser massiven Schädigungen gelungen, ihre Tätigkeit fortzuführen. Frau „E“ war vor dem Support *„... also kurz davor das Ganze abzubrechen, weil ich gemerkt habe: ich kann das nicht erfüllen. Ich muss da einen anderen Weg gehen für mich.“ (E, 261/263)*

Durch den Support behielt sie ihre bisherige Strategie des muggle through bei: *„Da konnte ich erst mal wursteln, war frei von irgendwelchen Besuchen. Konnte einfach mal ausprobieren: Wie fühle ich mich denn eigentlich wohl. Und dann habe ich so langsam meine Linie wieder gefunden...“ (E, 396/400)* Und auch Lehrerin „F“ fühlte sich gestützt. In der Folge eignete sie sich Kompetenzen an, die ihr halfen, ihre demokratischen Rechte in der Schule durchzusetzen. So wurde vor den Konferenzen ein gemeinsames Vorgehen festgelegt: *„Und wir haben uns inzwischen schon eine Taktik überlegt, in den Konferenzen, wenn irgendwas ansteht, dann besprechen wir das schon in Kleingruppen vorher. Dann versuchen wir immer das so zu machen, dass möglichst viele Kollegen zu diesem Thema etwas sagen, damit sie merkt, dass uns das wichtig ist.“ (F, 214/219)* Oder sie versuchte durch Petitionen an das Schulamt etwas zu erreichen: *„Da haben wir einen Brief formuliert an die Frau \*\*\*, das ist die Dame vom Schulamt, die zuständige, und haben gefragt: "Es ist nicht einzusehen, dass die \*\*\* Schule so hohe Klassenfrequenzen hat.“ (F, 283/286)*

Aus dem bisherigen geht hervor, dass jegliche Innovationen, seien diese auf der Ebene der eigenen Klassenführung, des Kollegiums oder in der Auseinandersetzung mit der Schulleitung, nur dann gelingen, wenn Solidarität vorhanden ist. Frau „G“ meint, dass dadurch Schule auf den Weg gebracht werden könne: *„Es müsste eine große Koordination sein. Es müssten irgendwelche Vorgaben sein, dass man ein gewisses Maß an Zusammenarbeit hat, meine ich jetzt, mit dem Schulamt auch.“ (G, 382/385)*

◆ Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass die Lehrerinnen im Kontext der Lehrer-Schulfunktionär-Interaktion nur bedingt durch eigene Bemühungen Selbstqualifizierung erbringen konnten. Im Hinblick auf die Analyse dieser Aufgabe gelang dies nur einer Lehrerin im Bereich der Mitbestimmung. Sie erwarb sich juristische als auch emotionale Kompetenzen, um selbstbestimmt gegen die Schulleitung vorzugehen. Zugleich konnte sie durch kluges Agieren strukturelle Tatsachen schaffen und die Autorität des Kollegiums gegenüber der Schulleitung stärken. Allerdings scheinen die betreffenden Personen in der konkreten Situation reichlich Support zu benötigen. D.h., um in einer Schule beispielsweise innovative Prozesse in Gang zu bringen, bedarf es einer gemeinsamen, konsensfähigen Zielvorgabe, die solidarisch umgesetzt wird. Die Lehrer, welchen diesen Support nicht erhalten hatten, hätten am liebsten die Schule verlassen, das heißt, sie wären geflüchtet.

### 4.3. Exkurs: Hauptschule

Im Rahmen einer qualitativen Sozialforschung ist der Einsatz von weiteren Interviews, Fragebögen oder teilnehmender Beobachtungen (Hildegard MACHA/ Monika KLINKHAMMER 1997, 569) möglich. Dies Verfahren wird dabei als „Triangulation“ bezeichnet. Die Idee ist, Teile der Befragung oder der Forschungsidee durch andere Instrumente oder Settings zu validieren (Uwe FLICK 1991, 432; Siegfried LAMNEK 1995 b, 254). Eine Nebenuntersuchung wirft u. U. eine veränderte Perspektive auf den Forschungsgegenstand. Allerdings reduziert die Veränderung die Vergleichbarkeit der Ergebnisse. So sorgt die Modifikation der Forschung möglicherweise für unbeabsichtigte und schlecht zu validierende Irritationen (Siegfried LAMNEK 1995 a, 254).

Im Rahmen dieser Arbeit wäre es also durchaus möglich, auch Lehrer anderer Schularten zu ihrem Scheitern im Beruf zu befragen. Wie oben dargestellt, waren die Lehrer der von mir um Mitarbeit gebetenen Hauptschulen und Förderstufen nicht zum Interview bereit. Doch manche der befragten Lehrerinnen aus der Grundschule hatten zuvor selbst in der Hauptschule gearbeitet und berichteten in den Interviews von Ereignissen aus dieser Zeit. Da die Datenmenge nicht sehr umfangreich ist, habe ich diese aus der Hauptuntersuchung ausgeschlossen. Im Rahmen einer Triangulation bietet es sich nun an, diese Daten dennoch zu berücksichtigen.

Der Vorteil, diese Ereignisse hinzuzuziehen, besteht darin, dass sie im Rahmen der bisherigen Interviews erfasst worden sind. Es hat also keiner erneuten Auswahl von Interviewpartnern bedurft. Dadurch sind die Interviewvoraussetzungen konstant. Eine erneute Befragung hätte womöglich andere technische Voraussetzungen, andere Auswahlbedingungen oder andere schulpolitischen Situationen vorgefunden. Die Vergleichbarkeit wäre hierdurch merklich eingeschränkt.

Wie zu erwarten, wird aus den Berichten der Lehrerinnen deutlich, dass auch in der Hauptschule Misserfolge möglich sind. Der Blick auf die Arbeit in der Hauptschule soll nun zeigen, ob die befragten Lehrer mit vergleichbaren Schwierigkeiten konfrontiert waren oder ob es gleichsam hauptschulspezifische Selbstqualifizierung gegeben hat. Sollte von anderen Schwierigkeiten als bisher berichtet werden, dann muss darüber nachgedacht werden, wie die Unterschiede zu erklären sind.

Lehrerin „A“ wollte mit einer Hauptschulklasse Bewerbungsschreiben üben und über den Nationalsozialismus diskutieren. Sie erwartet, dass sie mit diesen Themen die Schüler erreichen und Selbstlernprozesse initiieren könnte: *„Ich fing*

*an, mich zu erkundigen: Deutsch, die werden in einen Beruf wollen, also ich muss Bewerbungsschreiben mit denen üben. Ich war dermaßen entsetzt! Es kamen dann so zweieinhalb Zeilen, nach langer Übung. Geschichte habe ich versucht, den Nationalsozialismus, für mich damals auch sehr interessante Themen im Unterricht zu behandeln. Habe mich stundenlang vorbereitet auf eine solche Fachstunde. Filme gezeigt.“* (A, 214/222) Doch die Annahme, die Schüler würden an diesen angebotenen Themen Interesse zeigen, führte nicht zum gewünschten Erfolg. Für die Schüler dieser Klasse schien es wichtiger gewesen zu sein, ihre Grenzen beim Umgang mit der jungen Lehrerin auszuprobieren: *„Die pfiffen, johlten und haben nichts getan.“* (A, 223/224) Die Lehrerin erlebte hier Widerstand gegen die Institution Schule aber auch gegen die Autorität ihrer Person. Diesen Angriffen konnte sie zunächst nichts entgegensetzen und scheiterte<sup>163</sup>. Schließlich gab die Lehrerin es auf, sich weiterhin um die vermeintlichen Interessen und Fragen der Schüler zu kümmern. Diese Resignation drückt sie folgendermaßen aus: *„Aber ich weiß: Ich war nahe daran, meinen Beruf an den Nagel zu hängen. Dieses Gefühl des Scheiterns - gerade von der Disziplin her und dass alle meine Anstrengungen nichts bewirken, ich total überarbeitet bin, nichts, kein Erfolg, das war, dass ich dachte: Bin ich überhaupt für diesen Beruf geeignet?“* (A, 271/277) In dieser Situation sprach sie mit erfahrenen Kollegen, die sie ermutigten, diese erste Krise durchzustehen: *„Letzten Endes hat mir dann auch das Gespräch mit den anderen Kollegen, die erfahren waren, geholfen.“* (A, 305/307) In der konkreten Situation gab sie ihren normativen Impetus auf. Sie reduzierte ihre unterrichtswirksame Steuerung auf den Gebrauch negativer Sanktionen. Schließlich wechselte sie zu einer Unterrichtsform, in der sie störende Prozesse schnell und direktiv kontrollieren konnte: *„Und schließlich bin ich, auch für meine Begriffe, pädagogisch gescheitert. Habe mich umgehört und bin zurückgekehrt zu dieser uralten Methode: Lehrbuch aufgeschlagen, gelesen, die konnten kaum lesen, den Abschnitt zusammengefasst, den*

---

<sup>163</sup> „Jedenfalls - ich scheiterte total in dieser Klasse. Ich brachte einfach kein Bein mehr auf die Erde.“ (A, 211/213)



*zusammengefassten Satz an die Tafel geschrieben, und hinterher abgeschrieben. Am Ende war das dann die Geschichtsstunde.“* (A, 224/230) Die Veränderung ihres Handlungsplans bestand also schlicht darin, einen klassischen Frontalunterricht durchzuführen. Durch diesen Unterricht behielt sie die Kontrolle über die komplexen Lehrer-Schüler-Interaktionen. Sie konnte das negativ erlebte Verhalten direkt sanktionieren. Sie ging dazu über, grundlegende Fertigkeiten zu vermitteln, wie sie meinte: *„Danach habe ich auch meinen Unterricht umgestellt, kleinere Brötchen gebacken, mich zufrieden gegeben mit den ganz einfachen Sachen: Abschreiben, Lesen. Und es ging dann irgendwie.“* (A, 268/271) Der Ausdruck *„Und es ging dann irgendwie“* könnte zunächst anzeigen, dass sie sich mit der Situation arrangiert hatte. Die Sequenz lässt aber zwei weitere Interpretationen zu: Zum einen könnte es sein, dass sie sich auf die ungenügende Arbeitshaltung der Jugendlichen bezieht. Wenn die Lehrerin sagt, dass es dann *„ging“* würde es möglicherweise bedeuten, dass sie Lehrerin meint, dass diese nun am Unterricht teilgenommen hätten, beziehungsweise kaum noch Störungen vorkamen. Zum anderen könnte sie auch darauf Bezug nehmen, dass sie eigentlich mit der Vorstellung angetreten war, guten, interessanten und schülerorientierten Unterricht zu machen. Dies musste sie allerdings aufgeben. Schließlich ist die Lehrerin auf mehr Distanz zu den Jugendlichen gegangen, so dass sie die Situation dann besser ertragen konnte.

Lehrerin „H“ meint an den pubertierenden Provokationen einer sechsten Klasse gescheitert zu sein: *„Und in der sechsten haben sie dann absolut die Konfrontation gesucht, saßen dann immer so (gelangweilt, provozierend) und freuten sich, wenn sie die Lehrerin geärgert haben“* (H, 277/280). Ihr grundlegendes Problem schien zu sein, dass es ihr nicht möglich war, den Kindern ihre eigenen Aggressionen authentisch deutlich zu machen: *„Und da habe ich so eine ohnmächtige Wut verspürt und ohnmächtigen Zorn und Trauer*

auch, dass mir das nicht gelang, dass denen so nahe zu bringen. Aber es war natürlich wahrscheinlich bei einigen dann doch so. Es war nur mein Eindruck.“ (H, 316/320) Ihr Ziel war, das Sozialverhalten der Schüler zu verändern, wobei sie ihre Versuche dadurch schmälert, dass sie das hierbei auftretende Scheitern als Normalfall, als „natürlich“ beschreibt: „Natürlich scheitert jeder ab und zu mit einzelnen Schülern. Das es nicht gelingt, das Verhalten so zu verbessern, dass es dem Schüler dabei besser geht und einem selber.“ (H, 321/323) Dabei scheint sie zuweilen dennoch in derart große Nöte gekommen zu sein, dass sie Kinder schlug: „Und in dem Moment habe ich nur etwas aufsteigen merken und rot gesehen, und dann habe ich es getan.“ (H, 294/296) Als persönliche Konsequenz aus dem Scheitern wählte sie die Strategie Flucht und entschied sich dafür, die Orientierungsstufe zu verlassen. Sie arbeitet seitdem nur noch in der Grundschule: „Darum habe ich auch irgendwann einmal gedacht: Das tue ich mir nicht an. Warum muss ich immer - je älter ich werde - das Abprallschild für die pubertierenden Machtkämpfe sein. Das wollte ich einfach nicht mehr.“ (H, 281/285) Zum einen wollte sie diese Art der Auseinandersetzung und ihre daraus erwachsene eigene Ohnmacht nicht länger hinnehmen. Zum anderen kann angenommen werden, dass sie aber auch nicht bereit war, andere Methoden hinsichtlich einer weniger belastenden Lehrer-Schüler Interaktion zu entwickeln.

Lehrerin „K“ berichtet, wie sie sich von Schülern einer Hauptschulklasse mit derben Spielchen provozieren ließ. Als Ursache für diese Angriffe sieht sie ein Schemata, dass unter dem Begriff „freundschaftliche Intimität“ gefasst werden kann, da sie zu ihren damaligen Schülern fast partnerschaftliche Beziehungen aufgebaut hatte. Die Lehrerin wird im Interview zwar nicht konkret, deutet aber an, dass sie einen sehr intensiven Kontakt gepflegt hatte. K: *„Ja, so. Ich weiß noch, wir waren in Berlin, Klassenfahrt, neunte Klasse und da war so ein süßer Typ, der war*

*also Hauptschule, der lebte auch in so einer therapeutischen Wohngruppe, der war eigentlich kein Hauptschüler, der hat Gedichte geschrieben, alle möglichen Sachen gemacht. Mit dem hatte ich ein mehr persönliches Verhältnis....“ (K, (275/280)*

Dadurch hätten die beruflichen und die persönlichen Aufgaben- und Handlungsbereiche kollidiert. Sie bezeichnet dies als „Mischverhältnis“: *„Das war sicherlich auch noch eine Zeit, wo ich mehr so versucht habe... Ich hatte dann auch so komische Mischverhältnisse teilweise mit Schülern. Das hing einfach auch mit meiner Person auch zusammen, diese Geschichten, die mir auch so einfach nicht mehr passieren.“ (K, 269/273)* Nach ihrer Auffassung hätte dies dazu geführt, dass ihr die Schüler derbe Streiche gespielt hätten. So hätten die Schüler feuchte Kleisterbilder in die Schulwaschmaschine gesteckt, so dass anschließend die Wäsche schmutzig gewesen wäre. Oder sie hätten den Schlüssel der Lehrerin unfindbar versteckt: *„Oder irgendwann haben sie mir mal einen Schlüssel versteckt. An diesem Schlüssel war wirklich alles dran, bis zu meinem Haus. Und der Ersatzschlüssel war natürlich in meinem Haus. Ich habe den nicht gefunden. Ich war immer so ein bisschen schlampig mit meinem Schlüssel. Ich habe den immer leicht aus den Händen gegeben, und ich habe das gemerkt, als die alle weg waren.“ (K, 248/254)*

Passend zu dem Konstrukt „freundschaftlicher Intimität“ war ihre emotionale Reaktion. Sie fühlte sich persönlich beleidigt und verletzt: *„Und dann montags habe ich mir die vorgeknöpft und dann haben die natürlich auch gemerkt, dass sie auch zu weit gegangen sind. Das waren auch so Dinge, die habe ich in der Zeit unheimlich persönlich genommen.“ (K, 262/266)* Als sie diesen Zustand ändern wollte<sup>164</sup>, wählte sie Fortbildungsveranstaltungen in NLP<sup>165</sup>. Dadurch begann sie ihr

---

<sup>164</sup> „...dass ich dann irgendwie so war, wie ich das überhaupt nicht sein wollte.“ (K, 301/302)

<sup>165</sup> Die NLP-Axiome (od. besser Glaubenssätze), die durchgängig auf ein hoffnungsvolles Menschenbild verweisen, sind als nicht überprüfbare Grundannahmen tragende Elemente des NLP. Als wichtigste Annahmen gelten nach einer Zusammenfassung von Thies Stahl:  
 Menschen reagieren auf ihre subjektive Abbildung der Wirklichkeit und nicht auf die äußere Realität.  
 Geist und Körper sind Teile des gleichen kybernetischen Systems und beeinflussen sich wechselseitig.  
 Viele Verhaltensmöglichkeiten sind wichtig, weil ein System immer von dem Element kontrolliert wird, das am flexibelsten ist. Ein Mensch funktioniert immer perfekt und trifft stets die beste Wahl auf der Grundlage der für ihn verfügbaren Informationen. Jedem Verhalten liegt eine positive Absicht zugrunde, und es gibt zumindest einen

Lehrerinnendasein zu reflektieren: *„Irgendwann dann habe ich eine NLP-Ausbildung gemacht, vor ein paar Jahren. Das ist auch schon etliche Jahre her. Und da habe ich diesbezüglich. Da haben wir so ganz gute Übungen gemacht. Wirklich sich so über sich drüber zu stellen und sich so zuzugucken, was man da macht.“* (K, 302/306) Auch habe sie dadurch gelernt, zwischen sich und dem anderen zu unterscheiden. Im weiteren Verlauf gelang es ihr, ihre Vorstellungen von „freundschaftlicher Intimität“ durch eine professionellere Distanz gegenüber den Schülern einzutauschen: *„Also was so ein Teil des NLP ist, dass man sich ganz bewusst anguckt, was macht jemand? Wie macht er es? Was macht er? Und es irgendwie in solche Schritte zerlegt auch. Und dann versucht bei sich selber und auch bei anderen.“* (K, 317/320) So hätte sie die Kontrolle über die Interaktionen mit den Schülern zurück erhalten: *„Die haben mich eigentlich insgesamt so weitergebracht, dass diese Sachen, die vor vielen Jahren, ich erzählt habe, dass das einfach nicht mehr passiert ist.“* (K, 339/342)

◆ Fazit

Zusammenfassend zeigt der Exkurs auf die kritischen Ereignisse der Hauptschule deutliche Unterschiede, bestätigt aber im Wesentlichen das Phänomen der Bewältigungsstrategien der Hauptuntersuchung.

Zentraler Unterschied zwischen den Ereignissen aus der Grundschule und der Hauptschule ist in den vorliegenden Fällen, dass die Lehrerinnen allein bei den Ereignissen aus der Hauptschule berichten, wie sie in der Interaktion mit der Klasse als Ganzes scheiterten. Interessant ist, dass die gleichen Lehrerinnen von solchen gruppendynamischen Konstellationen in der Grundschule nicht berichtet hatten, wobei diese dabei selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden können. In der Darstellung werden die auffälligen Schüler in der

Wahrnehmung der Lehrerinnen zur Gruppe verschmolzen. Dies lässt darauf schließen, dass die Anzahl der Schüler, welche ein sozial abweichendes Verhalten zeigen, sehr viel größer ist. Die Lehrerinnen erleben nicht mehr die einzelnen Schüler als Überforderung. Vielmehr sehen sie sich einer ganzen Gruppe gegenüberstellt, die die Anweisungen und Arbeitsaufträge verweigerten.

Vergleichbar ist, dass das wesentliche Problem die Aufgabe des Erziehens zu sein scheint. Auch in der Hauptschule ging es den Lehrerinnen um die Vermittlung von Einstellungen und Werten, aber auch um eine erzieherische Haltung, die einem stützenden und wohlwollenden, auf die Emanzipation ausgerichteten Leitbild, folgte. Als sie scheiterten, reagierten die Lehrerinnen mit negativen Sanktionen und dem Rückzug auf die Vermittlung abprüfbarer Kenntnisse. Dass bedeutet, dass das Scheitern auch hier zu einer Reduzierung von einem schüler- und beziehungsorientierten Umgang auf Handlungspläne führte, die sich an durchsetzbaren Sanktionen zur Herstellung einer Autorität ausrichtet. Dabei werden, wie bereits in der Hauptuntersuchung dargelegt, die Maßnahmen so gewählt, dass eine direkte Kontrolle über die Klasse möglich scheint. Maßnahmen, die die Bewältigung des Gruppenunterrichts bewirken, werden ausdifferenziert. Diese waren die Fokussierung auf die Aufgabe des Lehrens sowie der Gebrauch negativer Sanktionen.

Allem Anschein nach kann in den vorliegenden Fällen der Maßnahmenkatalog in der Hauptschule von der Grundschule kaum diversifiziert werden. Dies lässt zwei sich widersprechende Bewertungen zu: Entweder fehlen den Interviewpartnerinnen entsprechende alternative Handlungsmodule, oder aber die Handlungsmöglichkeiten sind überhaupt nur sehr begrenzt.

Gravierender Unterschied ist, dass alle befragten Kolleginnen diese Konfrontation so nachhaltig und unnachgiebig erlebten, dass sie, so scheint es, in die Grundschule flüchteten und eine Selbstqualifizierung ausschlugen. Es wäre durchaus von großem Interesse, Hauptschullehrer zu befragen, die trotz des beruflichen Scheiterns in dieser Schulart ihren Dienst tun. Noch aufschlussreicher wäre sicher ein Vergleich vieler verschiedener Schularten.

## 5. Kritisch- konstruktive Diskussion der Ergebnisse

### 5.1. Ausgangsthese und erste Konsequenzen

Meine Untersuchung ist der Fragestellung nachgegangen, ob und in welcher Weise professionelle Selbstqualifizierung aus beruflichem Scheitern erwächst. Bei der Präsentation der Ergebnisse aus den Interviews (Kap. 3) habe ich versucht, die subjektiven Daten anhand der Parameter zu ordnen, dabei aber Erklärungen und Diskussionen weitgehend vermieden. Einen ersten Schritt in diese Richtung machte die Analyse (Kap. 4), bei der mit der gebotenen Vorsicht versucht worden ist, Zusammenhänge und Erklärungsansätze aufzuzeigen. Dabei fiel besonders auf, dass jene Handlungen im Lehrerberuf, die offensichtlich krisenevozierenden Charakter haben, vernachlässigt wurden. Generell wurde auch deutlich, dass Lehrer angesichts des Scheiterns dazu neigen, negative Sanktionen als strukturierende Reglementierungen zu gebrauchen, um ihre Autorität durchzusetzen. Zugleich sind sie dadurch vielfach zu der Ansicht gekommen, wieder handlungsfähig geworden zu sein.

Im Sinne der hier beachteten Leittheorie sollte nach und durch Perturbation, also durch kritische Störungen eines routinierten Ablaufs, eine Steigerung von Komplexität, also eine „Erweiterung von Möglichkeiten“ (Horst SIEBERT 1999, 81) erwartet werden. Das meint, dass Irritationen der Umwelt dazu beitragen, das kognitive und handlungsrelevante Potenzial der Person zu verändern. Damit könnte zunächst jedes Handeln im Anschluss an die Perturbation als Steigerung der Komplexität interpretiert werden. Allerdings gilt zugleich, dass nur das im System emergiert, d.h. sich selbstständig entwickelt, was das System

an Entwicklungsmöglichkeiten hergibt. Das bedeutet, dass die Modifikationen nicht beliebig sind. Das System kann Veränderungen immer nur intern und mit Hilfe der eigenen Operationen vornehmen. Ziel eines jeden Systems sei dabei die „Autopoiesis“, also das Überleben zu sichern und die eigene Durchsetzungskraft zu steigern. Entsprechend ist davon auszugehen, dass Lehrer in der kritischen Interaktion tatsächlich das an Fertigkeiten erwerben, zu denen sie auf der Grundlage ihrer personalen Voraussetzungen fähig sind und was andererseits das System Schule zulässt. Zugleich entspricht es dem konstruktivistischen Selektionsprinzip, dass Maßnahmen, die vom System Schule nicht erbracht werden können oder die nicht Teil des Aufgabenbereichs sind, vernachlässigt bzw. langfristig isoliert werden. Beispielsweise hat die Schule nicht die Aufgabe, die Kinder zu ernähren, obgleich es durchaus Sinn macht, Kindern im Rahmen einer Schulspeisung ein Frühstück anzubieten, damit sie sich auf die anstehenden Lerninhalte konzentrieren können. Selbstverständlich kann man in der Schule solch eine Schulspeisung durchführen, langfristig aber nicht dazu verpflichtet werden.

#### 5.1.1. Steigerung der Komplexität durch Reduktion

Die von mir befragten Lehrerinnen haben auf krisenhafte Erfahrungen, auffällig oft mit einer radikalen Revision ihres Handlungsrepertoires reagiert. Darauf wurde bereits hingewiesen. Diese Revision stellte sich als eine Art Rückzug aus den krisenevozierenden Verantwortungsbereichen dar. Die Steigerung von Komplexität im eben skizzierten Sinne wurde dann paradoxerweise durch Reduktion erreicht.

Für dieses Phänomen lassen sich zwei unterschiedliche Bedingungen denken:

Es könnte die These formuliert werden, dass es den Lehrern an professionellen Qualifikationen fehle, die eine Erweiterung von Komplexität ohne Rückzug



möglich machen. Das berichtete Paradoxon, Komplexitätssteigerung durch Reduktion, wäre dann Ausdruck individueller Defizite.

Man könnte jedoch gegen diese These die Annahme setzen, dass die Systemlogik sowohl für die Kompetenzstörung wie für die besagte Steigerung von Komplexität durch Reduktion verantwortlich zu machen ist. Dies würde bedeuten, dass die Lehrerinnen durchaus systematisch adäquat auf die Kompetenzstörungen reagiert hatten, dass also Reduktion zu einer effektiveren Wahrnehmung der Kernfunktionen des Systems führte und insofern als Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten durch Intensivierung angesehen werden könnte. Dann wäre die auf den ersten Blick defizitäre Selbstqualifizierung nämlich durchaus eine gelungene Anpassung an das System. Oder umgekehrt: Wird defizitäre Selbstqualifizierung festgestellt, so erscheint ihre individuelle Attribuierung zumindest problematisch.

### 5.1.2. Systemlogik und Selbstqualifizierung

Dieser Gedanke wirft eine Reihe von kritischen Fragen an die Systemlogik unserer Schule auf, deren Erörterung nicht als eine Art Pauschalkritik an der etablierten Schule missverstanden werden darf. Auch geht es nicht darum, das langjährige berufliche Wissen und das konkrete Verhalten der Lehrer abzuwerten. Wie bereits an anderer Stelle deutlich formuliert, haben sich besonders engagierte und innovative Lehrer für die Befragung zur Verfügung gestellt. Entsprechend soll mit dem nötigen Respekt vor den Kollegen, die sich freiwillig und durchaus aus einer gewissen Krise und Desillusionierung heraus, an mich wendeten, mit den Daten umgegangen werden.

Vielmehr wird zu prüfen sein, in welches Verhältnis die institutionalisierte Schule die oben in Anlehnung an den Strukturplan des DEUTSCHEN

BILDUNGSRATES (1970) unterschiedenen fünf Aufgabenbereiche Erziehen, Lehren, Beraten, Beurteilen und Innovieren stellt.

Das geschieht auf verschiedene Weise, nämlich durch

- die Klarheit der Aufgabenziele,
- durch deren Kontrollierbarkeit,
- durch die Verfügbarkeit bewährter Verfahren zur Zielerreichung
- sowie durch deren Anwendbarkeit im Lehrerhandeln.

In welcher Weise das System zwischen den Aufgabenbereichen für Lehrer in diesen vier Hinsichten Vergleichbarkeit sicherstellt, dürfte sowohl für die Perturbationen wie für die dadurch ausgelösten Prozesse der Selbstqualifizierung ausschlaggebend sein.

Geprüft werden soll dabei, ob die berichteten Maßnahmenwechsel, die den Lehrern halfen, im Feld zu bleiben, der Bezeichnung bzw. dem Anspruch des Begriffs Selbstqualifizierung genügen. Denn Selbstqualifizierung zielt auf Stärkung, Kompetenzerweiterung, Qualifizierung im Feld der Aufgaben des Lehrers ab.

## 5.2. Diskussion im Horizont mäeutischer Pädagogik

### 5.2.1. Position der mäeutischen Pädagogik

Hilfreich bei diesem Teil der kritisch-konstruktiven Diskussion war mir das Studium neuerer Beiträge zur Lehrerprofessionalisierung, sowohl im Hinblick auf die tatsächlichen Lernprozesse der Lehrer in Ausbildung und Beruf als auch im Hinblick auf die heute konsensfähigen Standards. Dabei denke ich besonders an die Arbeiten von Ulrich OEVERMANN (1999<sup>3</sup>) und Bernhard KORING (1989 A,

1989 b, 1992 a, 1992 b), auf deren Grundlage im Wesentlichen die Diskussion stattfindet. OEVERMANN und KORING zielen auf ein Konzept, das sich auf die Maieutik (gr.) als geistige Hebammenkunst oder die sokratische Methode bezieht, wie sie in PLATONS Dialogen zu erkennen ist. Hier vergleicht sich SOKRATES mit einer Hebamme: Er könne keine Gedanken gebären, aber er beherrsche die Kunst, anderen bei der Entbindung ihrer Gedanken zu helfen, die sie in sich tragen. Die sokratische Methode führt also nicht direkt zur Erkenntnis. Vielmehr ist es PLATONS Auffassung, dass sie indirekt die Augen für die Wahrheit öffnet. Vorausgesetzt wird hier, dass wir in gewissem Sinn die Wahrheit schon besitzen (BÖHM, Winfried 1988<sup>13</sup>, 543).

Die Wahl, die mäeutische Pädagogik als Reflexionsfläche zu nutzen, hat dabei drei Gründe: Zum einen fußt der Ansatz von OEVERMANN und KORING auf dem operativen Konstruktivismus, wie er auch dieser Arbeit zugrunde liegt (Bernhard KORING 1989, 103). Zweitens konzentriert sich die mäeutische Pädagogik auf ein Aufgabenspektrum für Lehrer, das weitgehend den Vorstellungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRAATES folgt. Schließlich ist drittens hervorzuheben, dass die mäeutische Pädagogik eine aktuelle und intensive Professionalisierungsdebatte für den Beruf des Lehrers angestoßen hat. Diese hat großen Einfluss darauf genommen, in welcher Art und Weise die Schule ihren Aufgaben gerecht werden kann. Entsprechend finden diese Ansätze Niederschlag in den konkreten Vorstellungen des Lehrerhandelns, wie er sich beispielsweise im RAHMENPLAN GRUNDSCHULE (1995) des Landes Hessen darstellt. Hier heißt es beispielsweise in der Einführung auf Seite 7: „Der hier festgestellte Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist auf die bestmögliche Entfaltung der Persönlichkeit der Mädchen und Jungen gerichtet und schließt die Sorge um ihr physisches und psychisches Wohl mit ein.“

Zentrale Aussage der mäeutischen Pädagogik besagt, dass die Fähigkeit zur Bearbeitung lernspezifischer Probleme die Professionalität des Pädagogen ausmache (Bernhard KORING 1989a, 318). Dabei gebe die Reduzierung des Lehrers auf eine Vermittlung von Wissen und Normen allein kein originäres pädagogisches Handlungsfeld ab. Wissensvermittlung sei für sich genommen keine pädagogische Leistung und bedürfe nicht eines besonderen pädagogischen Auftrags. Denn Wissen wird durchaus auch über andere Medien (Literatur, Printmedien, Television und Internet) verbreitet. Und auch die Normenweitergabe liefere nur auf Disziplinierung hinaus. Pädagogen aber müssten mäeutisch handeln und deuten, was bedeutet, dass es nicht nur die Aufgabe des Lehrers sein kann, zu lehren oder zu beurteilen. Vielmehr soll der Lehrer sich dem Schüler zuwenden und vom Kind und seinen Verhältnissen und Defiziten ausgehend, interaktive Prozesse gestalten, die das Kind in einen Prozess der Selbstbildung führen. Zugleich hat der Lehrer der Selektivität, also dem Leistungsgedanken entgegenwirken und sich um die Integration der Schüler bemühen. Statt die Kinder allein für die Gemeinschaft und die Anpassung an das Kollektiv zu erziehen, soll die Individualität und Mündigkeit jedes einzelnen Schülers unterstützt und gefördert werden. Das Problem ist nämlich, dass negative Sanktionen zu ungeahnten Stresssymptomen führen. Wie aus der Neurobiologie bekannt, nehmen alle ungewohnten und komplexen Situationen, wie beispielsweise dauerhaft soziale Isolation, unzuverlässige und missverständliche Botschaften oder ein liebloses und distanziertes Verhalten, direkten Einfluss auf kognitive, emotionale und psychosomatische Funktionen. Die Zielgerichtetheit und Handlungsorientierung des Denkens nimmt ab. Bei starken Beanspruchungen kann es bei Kindern und Jugendlichen zu irreversiblen Schäden im Gehirn kommen. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass einzelne neuronale Einheiten entkoppelt sind und dysfunktional reagieren. D.h., ihre Verbindung an andere neuronale Einheiten ist gestört und damit auch

die Wahrnehmung der Umwelt. Ihre Dysfunktionalität kann sich durch drastische Hyperaktivität, Furchtlosigkeit, Hemmungslosigkeit, Mangel an Initiative und Antrieb, unverantwortliches Handeln und Verhalten, Gleichgültigkeit und Desinteresse zeigen (Ralph R. DARWIS 1993, Manfred SPITZER 1996). Konkret würde dies bedeuten, dass massive negative Sanktionen unter Umständen ein Verhalten bei Schülern hervorbringt, dass eigentlich verhindert werden sollte.

Entsprechend zeichnen sich aus strukturanalytischer Sicht Professionen gerade dadurch aus, dass zwischen dem Mandatsträger und seinem Klienten ein Arbeitsbündnis entsteht. Dieses wird geschlossen, weil sich der Klient in einer persönlichen Notlage befindet, die er ohne Hilfe von außen nicht bearbeiten kann (KORING 1989a, 80). Die mäeutische Pädagogik geht dabei von der Vorstellung aus, dass der Schüler seine eigene Unmündigkeit und sein Verhalten nicht durchschauen kann. Die Notlage, welche die Schule abwenden soll, heißt schlicht "Dummheit" (KORING 1992a, 53) die, wenn sie nicht behoben wird, zu beträchtlichen gesellschaftlichen Restriktionen führt. Kinder gehen gemäß dieses Ansatzes in die Schule, weil sie unterweisungsbedürftig sind. Dabei versucht die mäeutische Pädagogik, bei dieser Unterweisungsbedürftigkeit des Schülers Abhilfe zu verschaffen, indem sie das im Schüler vorhandene, aber verborgene Wissen und Können zutage fördert (KORING 1992a, 56).

Von diesen lerntheoretischen Grundannahmen her bezeichnen sechs Begriffe näher, was die mäeutische Pädagogik leisten will.

### 5.2.2. Leitziele mäeutischer Pädagogik

#### ◆ Selbsttätigkeit

Eine Aufgabe des Lehrers sei es, die Selbsttätigkeit der Schüler zu stärken. Da dies mit dem Erziehungsbegriff „zum freien und verantwortlichen Handeln“ des BILDUNGSRATS (1970, 218) vergleichbar ist, diskutiere ich den Begriff der Selbsttätigkeit als Aufgabe des Erziehens.

#### ◆ Stellvertretende Deutung und Fallverstehen

Eine zweite Aufgabe des Lehrers sei die Stellvertretende Deutung und das Fallverstehen, da der Schüler nicht in der Lage ist, seine Entwicklungsmöglichkeiten selbst abzuschätzen. Dieser Begriff deckt sich mit der Aufgabe des Beurteilens, der sich in der Spannung zwischen Diagnose und Selektion befindet.

#### ◆ Initiation und Förderung

Eine dritte Aufgabe des Lehrers ist, so der BILDUNGSRAT: „das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten“ (1970, 217). Dies gelingt durch das Initiieren von Lernprozessen und der Förderung der Lernfähigkeit der Schüler.

#### ◆ Beraten

Bernhard KORING fügt die Aufgabe des Beratens der mäeutischen Pädagogik hinzu, weil der Lernende fortlaufend Orientierungshilfen für seine individuellen Lernwege benötige. Dieser Begriff wird ebenso vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (1970, 218f.) verwendet.

#### ◆ Innovieren

Nach Auffassung des BILDUNGSRATS wird: „Der Lehrer ... zum ersten und wichtigsten Träger fortschreitender Schul- und Bildungsreform“, weil er kritisch

zu überprüfen hat, was an methodisch-didaktischen Ansätzen die Schule zu reformieren sucht. Der Begriff wird von OEVERMANN und KORING nicht verwendet. Im Verständnis der mäeutischen Pädagogik erscheint es vermutlich nicht nötig, die Aufgabe des Innovierens zu beachten, da das Ziel des Lehrerhandels nicht darin besteht, methodische Neuerungen gekonnt umzusetzen. Vielmehr agiert er im Hinblick auf das Kind und seine Bedürfnisse, achtet auf seine Fortschritte und Bedürfnisse. Ich gebrauche den Begriff aber dennoch und lege ihm die von GUDRUN SCHÖNKNECHT gefasste Bedeutung zu Grunde. Sie betrachtet es als innovativ, wenn Lehrerinnen „auf sich selbst und die Kinder achten“, „den eigenen Weg gehen“ und „Erfahrungen machen und reflektieren“ (1999, 116-119). Im Folgenden wird hierbei auch zu diskutieren sein, inwieweit es den Lehrerinnen gelungen ist, ihre Selbst- und Mitbestimmung zu sichern und Solidarität für ihr Handeln zu erreichen.

### 5.3. Lehreraufgaben im Horizont mäeutischer Pädagogik

#### 5.3.1. Lehren: individuelle Aneignungsprozesse arrangieren

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT bewertet erfolgreiches Lehren daran, inwieweit es dem Lehrer gelingt „beim Lernenden den Willen zu wecken, aus eigenem Antrieb zu lernen.“ (1970, 218) Die mäeutische Pädagogik vertieft dieses Konzept. Sie sieht vor, dass auf der Basis einer reflektierten Diagnose unmittelbare Konsequenzen für die Didaktik und die Methodik des Unterrichts folgen. Wenn der Lernhelfer die Einzigartigkeit des Individuums und seine je eigene Lernbiographie angemessen berücksichtigen will, darf er Lerninhalte nicht vorgeben, sondern muss „Lernprozesse arrangieren und gestalten.“ (Bernhard KORING 1992a, 161 ff. ) Entsprechend antizipiert er in der

Unterrichtsvorbereitung den Lernbedarf jedes einzelnen Schülers. Er diagnostiziert die Lernfähigkeit, seine Einsichten und Haltungen, seinen Bedarf an Unterstützung und sein Interesse an fachlichen Inhalten. In der direkten und konkreten unterrichtlichen Aktion orientiert er sich an der Emotionalität und den kognitiven Fähigkeiten des Schülers. Der Schüler soll dabei so persönlich motiviert werden, dass er die sorgfältig arrangierten Lerngelegenheiten als Chance wahrnehmen kann. Letztlich soll er in die Lage versetzt werden, seine je eigenen Aneignungsprozesse zu organisieren. Die Unterrichtsnachbereitung dient der Analyse, der Sicherung von Daten über den Schüler und fließt gleichsam zirkulär in den Diagnoseprozess sein. Durch seine Diagnosekompetenzen und die Fähigkeit, Lernprozesse zu arrangieren, ist der Lehrer in die Lage versetzt, auch Defizite zu erahnen, die sich außerhalb des Unterrichts ereignen und mitunter durch das Kind in den unterrichtlichen Lerngang einfließen. Der Lehrer hat sich dabei in so intensiver Weise mit jedem einzelnen Kind beschäftigt, dass er ein kompetenter Diagnostiker des Umfeldes des Kindes wird. Konsequenterweise wird der Lehrer, um der Heterogenität aller Kinder innerhalb des Klassenverbandes Rechnung zu tragen, den Unterricht von seinen direktiven, normativen Intentionen zugunsten offener Unterrichtssituationen befreien (Bernhard KORING 1992 a, 66f.).

#### 5.3.1.1. Didaktische Defizite

Bei der Analyse der Interviews fällt auf, dass dies den Lehrern nicht im erwartbaren Maße gelingt. Wenn beispielsweise ein Schüler, wie Frau „A“ es formuliert *„nur provoziert“* und versuchte, *„Arbeit zu vermeiden“* (A, 385/386) kann gefragt werden, ob dieser Schüler jegliche Arbeit vermied. Möglicherweise lehnte er tatsächlich die von der Lehrerin verlangten Aufgaben ab. Professionelle Schulpädagogen sollten aber im Sinne der Mäeutik herausfinden, welche Lernwege der Junge sich selbst zumutet, wenn er selbstbestimmt



auswählen darf. Außerdem sollte die wahrgenommene Provokation nicht nur als Angriff auf die eigene Person, sondern auch als Ausdruck der Befindlichkeit des Kindes bewertet werden und helfen, methodische Arrangements so zu gestalten, dass der Schüler seine Verweigerungshaltung aufgibt.

Frau „B“ beklagt sich über fehlende Hausaufgaben: „Ich würde gerne über einen Schüler berichten, der bei mir war, den ich in vier Jahren nicht dazu bekommen habe, regelmäßig seine Hausaufgaben zu machen. Das ist der Punkt.“ (B, 179/181) Hier fehlen entsprechende Aussagen darüber, ob die von ihr vorgegebenen Hausaufgaben für den Schüler überhaupt zu leisten waren. Wenn es daran gelegen hat, dass er den Anforderungen nicht gewachsen war, dann wäre es weniger ein Vermeidungsproblem des Schülers gewesen. Unter Umständen hätte es vielmehr die methodisch- didaktische Kompetenz der Lehrerin erfordert, Hausaufgaben auszuwählen, die der Schüler bewältigen konnte und die er gerne gemacht hätte. Auch wäre denkbar, dass der Junge durch die Verweigerung ein emotionales Problem kommunizieren wollte. Allerdings fehlen hierzu diagnostische Aussagen, was vermuten lässt, dass die Lehrerin nicht darüber nachgedacht hat.

Frau „K“ wollte ein Kind zu sauberen und kontinuierlichen Arbeiten im Kunstunterricht anhalten: *„Der hat eine einzige Arbeit abgeben und die ist schlecht. Was heißt schlecht, die ist hingeschmiert. Einfach so.“* (K, 826/828) Auch hier werden von der Lehrerin keine methodisch- didaktischen Überlegungen im Interview angesprochen. Beispielsweise berichtet die Lehrerin nicht davon, ob der Junge das gestellte Thema verstanden hat, ob er die Materialien kannte und Techniken bewältigte. Auch kann die Beurteilung dessen, was da *„hingeschmiert“* worden ist, nur subjektiv sein. Alle derartigen Fragen das Verständnisses des Schülers zu verbessern, werden im Gespräch nicht erörtert und so kann angenommen werden, dass sich die Lehrerin dessen auch nicht bewusst ist.

Herr „M“ störte sich an der Aussage: *„Aber so richtig genüsslich hat sie das gesagt: "Hach, wie langweilig!"* (M, 369/370) Doch nahm er diese Aussage nicht zum Anlass, sich über die Richtigkeit seines didaktisch- methodischen Ansatzes Gedanken zu machen, sondern sanktionierte das Verhalten durch verbale Attacken.

Insgesamt lassen die Lehrer im Gegensatz zu ihrer positiven Selbsteinschätzung eine Reihe von Defiziten im Hinblick auf eine mæeutisch- orientierte Didaktik erkennen. Es entsteht der Eindruck, als wenn die unterrichtlichen Arrangements deshalb störanfällig waren, weil die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler nur unzureichend berücksichtigt wurden. Stattdessen wurden die Störungen häufig als Angriff auf die eigene Person, anstatt als Ausdruck kindlicher Befindlichkeiten interpretiert. Individuelle Hilfen und Fördermaßnahmen wurden nicht arrangiert. Zugleich zeigt sich beim Aufgabenbereich Lehren, dass die Lehrer weder von einem Scheitern berichten, noch wesentlichen Qualifizierungsbedarf sehen. Trotz der IGLU- Studie (Wilfried BOS, u.a. 2003), die der deutschen Grundschule durchaus befriedigende Ergebnisse zugesteht, erscheint die Frage erlaubt, ob die Lehrer sich wirklich sicher sein können, die bildungsrelevanten Kenntnisse gekonnt zu vermitteln. Auch kann gefragt werden, wie es in einem Unterricht, der nach ihrer Selbstaussage gut vorbereitet war, zu solch massiven Störungen von Seiten der Kinder und unglücklichen Reaktionen von ihrer Seite und in der Folge auch zu Problemen mit den Eltern oder mit dem Schulamt kommen konnte. Die Fragen, die sich die Lehrer stellen sollten sind z.B.: Wie können Störungen für die Diagnose der Lernfähigkeit des einzelnen Schülers gewinnbringend genutzt werden? Welche didaktischen Maßnahmen können getroffen werden, dass jeder einzelne Schüler optimal gefördert werden kann? Wie kann die Individualität jedes einzelnen Schülers und seine Bedürfnisse zu lernen, berücksichtigt werden. Wie soll der Lehrer mit der eigenen Emotionalität umgehen, damit die Schüler den Lehrer als

vernünftige und authentische Person kennen lernen? Allerdings konnten diese Fragen im Interview nicht erörtert werden, da der Ansatz der offenen Interviewsituation ein vertieftes Nachfragen in dieser Form nicht zuließ.

#### 5.3.1.2. Fokus auf die Lerngruppe

Die tatsächlich eruierte Selbstqualifizierung und die Erweiterung von Möglichkeiten führten in eine andere Richtung. Die Kollegen behielten ihren Fokus auf die Schulklasse als Gruppe bei, die individuellen Probleme wurden nicht bearbeitet oder gewürdigt. Vielmehr erweiterten sie ihr Repertoire auf der Ebene eines handlungsorientierten, anschaulicheren und lebendigeren Unterrichts für die ganze Klasse. So wurden von etlichen Lehrerinnen<sup>166</sup> Theaterprojekte durchgeführt und der Unterricht wurde damit für alle lebendiger und offener. Eine Individualisierung wurde aber nur insoweit zugelassen, als dass den Kindern bei Theateraufführungen nur bestimmte, zum Teil extra für diese Kinder verfasste Rollen gegeben wurden: „..., bin ich hingegangen zu ihm und habe gesagt: ich habe es mir überlegt, du kannst der Diener des roten Königs sein.“ (A, 635/637) Daneben wurden auch sachunterrichtliche Projekte angeboten, bei welchen die Kinder sich in kleinen Gruppen etwas erarbeiten konnten. Frau „C“: „Im vierten Schuljahr waren sie dann auch mal in der Lage, im Team projektartig zu arbeiten... (C, 528/530)<sup>167</sup> Oder es wurde die Schule für Lerngänge verlassen<sup>168</sup>, um Freiräume zu haben, mit interessierten Kindern zu lernen. Dabei wurden die anderen Schüler sich mehr oder weniger selbst überlassen: „Ich bin gerade mit dieser sehr schwierigen Klasse sehr viel draußen

---

<sup>166</sup> Frau „K“: „Und jetzt so über die Referendarin und dadurch dass wir so ein Theaterstück aufgeführt haben, ....“ (K, 1068/1070) Frau „E“: „Wir haben das mit drei Klassen gemacht, also mit 60 Kindern, mit zwei Besetzungen, und einem Chor und da wurde also Theater gespielt.“ (E, 512/514) Frau „D“: „Dann nebenbei ist ein Produkt daraus entstanden, dass wir ein kleines Theaterstück auch machen konnten, mit Musik und Fühlen und...“ (D, 637/639) Frau „C“: „Und eine Theater- AG haben wir, mit der arbeite ich zusammen.“ (C, 65/66)

<sup>167</sup> Frau „D“: „Ich arbeite gerne projektorientiert.“ (D, 626/626) Frau „G“: „Ich habe immer gerne das mit anderen vorbereitet und Konzepte gehabt () und immer mit Projekten gearbeitet“ (G, 869/871)

*gewesen in der Natur, habe sehr viel draußen gelernt, mit denen, wo die dann auch die Bewegung hatten und sich etwas schnitzen konnten und wo ich dann nur mit einzelnen gelernt habe, das war mir dann auch egal.“*.(A, 742/747) In diesem Sinn führte die Krise zu einer Ausdifferenzierung einer Methodik, die sich an die Klasse als Gruppe wandte.

Die Ursache für die Erweiterung didaktischer Maßnahmen, die die ganze Gruppe betreffen und des Außerachtlassens einer Methodik, die sich mit dem Einzelnen mit seinen je eigenen Bedürfnissen befasst, kann als defizitär beschrieben werden. Es könnte aber auch am System der Schule selbst liegen, dass die erfahrenen Lehrerinnen, trotz aller beruflicher Krisen, eine mäeutische Pädagogik nicht praktizieren. Der Grund dafür könnte wiederum auch das Schulsystem mit seinen systemimmanenten Zwängen selbst sein. Darunter fällt, dass das Relevanz besitzt, was an Leistungen mit Zensuren messbar ist und bei nicht erbrachten Anforderungen das Wiederholen eines Schuljahres erforderlich macht. Die in Noten gefasste Beurteilung soll anzeigen, in welchem Umfang der Schüler mit seinen erbrachten Leistungen dem Anforderungsprofil der jeweiligen Klassenstufe entspricht. Danach dient der Unterricht dem Zweck, Inhalte anhand der Lehr- oder Bildungspläne durchzunehmen, den Schülern in einem vorgegebenen Pensum Inhalte zu vermitteln und sie anschließend abzufragen. Entsprechende Lernkontrollen erwarten von allen Klassenmitgliedern messbare Reproduktionsleistungen. Dabei wird geprüft, was der Lehrer durchgenommen und nicht was die Kinder intrinsisch zum Explorieren angetrieben hat. Nur auf die Weise, so die Legitimation des für alle verbindlichen Lehrverfahrens, sei eine gerechte Beurteilung möglich. Wobei zugleich impliziert wird, dass Schule dadurch Chancengerechtigkeit herstelle. Differenzierungen, offene Lernangebote und Projekte, bei denen Schüler zu

---

<sup>168</sup> Frau „A“: „Zum Beispiel auch auf Lerngängen...“ (A, 760/760) Frau „B“: „(Ich) war manchmal bei Lerngängen.“ (B, 247/247)

unterschiedlichen Wissensinhalten gelangen und folglich auch differente Lernfortschritte erzielen, verhindern eine scheinbare Vergleichbarkeit, die vielfach von den Schülern und ihren Eltern als ungerecht erlebt wird. Die Konsequenzen sind evident: Ein entschiedenes Festhalten an einem inhaltlich für alle verbindlichen und damit häufig gleichgeschalteten Unterrichtsablaufs. Dies garantiere einen vergleichbaren Lernerfolg. Außerdem sei der Lehrer nur dadurch in der Lage, seine hoheitlichen Aufgaben zu erfüllen, nämlich Selektionschancen zu vergeben. Wie aktuell dies ist, zeigt die im September 2003 herausgegebene „Elterninfo Nr. 4 zum neuen Schuljahr“ der Hessischen Kultusministerin Karin WOLFF. Hier heißt es u.a.: „Standards brauchen Kontrolle. Ohne Ergebnissicherung nutzen Zielvorgaben nichts. Wir müssen wissen, ob die eingehalten und die gesetzten Ziele erreicht werden. Dazu sind Lernstandserhebungen erforderlich. Zur Qualitätsverbesserung werden unsere Schülerinnen und Schüler landesweite verbindliche Orientierungsarbeiten und landesweite bzw. länderübergreifende Vergleichsarbeiten schreiben. Damit kommen wir dem Ziel näher, dass die Fähigkeiten und Qualifikationen von Kindern in allen Schulen möglichst gleich beurteilt werden.“ Sich diesem gleichsam ministerial-verordneten selektiven Anspruch entgegenzustellen, wie es die Idee der Mäeutik ist, erscheint kaum durchführbar.

### 5.3.2. Erziehen: Produktive Selbsttätigkeit fördern

Zentrales erzieherisches Ziel der mäeutischen Pädagogik ist es, die produktive Selbsttätigkeit des Schülers möglichst weitgehend und uneingeschränkt zu unterstützen. Die Förderung dieses Prozesses will die individuelle Auseinandersetzung des Schülers mit einer Situation oder einem Thema nicht behindern, sondern stimulieren. Bernhard KORING schreibt: „Selbsttätigkeit ... bedeutet, dass der Pädagoge nur dann seine anwaltliche Aufgabe wahrnehmen

kann, wenn sich die Adressaten produktiv und nicht nur passiv und rezipierend mit kulturellen Inhalten befassen. Der Pädagoge muss also mit dem situativen Arrangement dafür sorgen, dass Selbsttätigkeit möglich ist und gefördert wird.“ (1992 a, 57)

Die Gespräche haben gezeigt, dass es den Lehrerinnen nicht an Engagement und Eifer gefehlt hat, normativ-erzieherischen aber auch sorgend-sozialpädagogisch zu handeln. Die befragten Lehrerinnen scheinen dabei allerdings kaum die produktive Selbsttätigkeit ihrer Schüler im Sinn gehabt zu haben. Frau „A“ wollte die Kinder beispielsweise so erziehen, dass sie sich in die Klassengemeinschaft einfügen. Dabei störte sie der: „...übermäßige(n) Individualismus, der auf Kosten der Gemeinschaft geht,...“ (A, 366/367). Es scheint durch, dass sie die Individualisierungsbemühungen der Kinder sehr angestrengt hatten. Aus der Sicht einer mäeutischen Pädagogik war sie nur unzureichend in der Lage, Strukturen zu schaffen, in denen die Kinder spontan und selbständig aber auch altruistisch agieren konnten<sup>169</sup>.

Auch Frau „K“ wollte, dass die Schüler sich ihren Anweisungen fügen und ihre individuellen Bedürfnisse zurückstecken: „.... Und wir gehen in die Pause und er ist da noch zugange.... und dann schmeißt er sich auf den Boden...“ (K, 425/429) Sie schien nicht akzeptieren zu können, dass ein Kind noch Zeit für eine Sache braucht, eine angefangene Handlung zu Ende bringen möchte, sich auf etwas konzentriert, die Ruhe des Klassenzimmers genießt, oder die persönliche Ansprache der Lehrerin sucht. Die Lehrerin übersah, dass die Pause für die Erholung der Kinder da ist. Außerdem vergab sie die Gelegenheit, sich dem Schüler persönlich zu zuwenden, und seine individuellen Bedürfnissen ernst zu

---

<sup>169</sup> „Und es war sehr schwierig auch in dieser Gemütsverfassung, in der ich war, weil man da die Kinder gar nicht mehr so direkt wahrnimmt, sondern so wie hinter einer Glaswand. Sehr schwierig, von der Beziehung her, sehr schwierige Geschichte. Aber ich hatte es mir vorgenommen und ich habe es auch gemacht, also ich bin wirklich

nehmen. Bezeichnenderweise beschreibt sie die Verhaltensweise des Jungen als „Spielchen“<sup>170</sup>. Die Lehrerin gibt damit zum Ausdruck, dass der Junge sie bewusst provoziert habe, sie als Lehrerin nicht ernst nähme und ihre Person in Frage stelle. Eine andere Sicht auf das Kind, etwa die Annahme, dass der Junge persönlichen Kontakt herstellen wollte, gelingt ihr nicht.

Auch Herr „M“ kann nicht akzeptieren, dass ein Junge seine Aufmerksamkeit in besonderer Weise beansprucht hat: *„Und der hat einmal festgestellt, dass er durch schrille Schreie enorm viel Aufmerksamkeit auf sich lenken konnte.“* (M, 187/189). Der Lehrer nahm wohl wahr, dass der Junge sich Gehör verschaffen wollte. Er vermutet dahinter ein ausgeprägtes Geltungsbedürfnis<sup>171</sup>. Zugleich schien der Junge sehr erfolgreich mit der aufreibenden Methode der *„schrillen Schreie“* zu sein. Allerdings fehlte dem Lehrer, der nach eigener Aussage das ganze Repertoire an pädagogischen Maßnahmen kenne<sup>172</sup>, vermutlich die mæeutische Sicht auf die Situation. Er übersah die Möglichkeit, den Schüler dahingehend zu bewegen, seinem Wunsch nach Aufmerksamkeit anders Ausdruck zu verleihen. Zugleich fehlte ihm der Fokus, solche Störungen konstruktiv umzudeuten. Er hätte die Unterbrechung des Unterrichts zum Anlass nehmen können, ein Problem des Schülers zu behandeln. Unter Umständen wollte der Schüler eine wichtige Mitteilung machen. Oder aber er hätte die Problematik von belastenden Störungen auf der Metaebene bearbeiten und die Mitschüler befragen können, wie sie diese akustischen Signale erleben. Stattdessen wollte der Lehrer sein Unterrichtsziel autoritär gegen den Willen und die Einsicht des Schülers durchsetzen.

---

jeden Tag in die Schule gegangen und habe das praktisch so durchgestanden. Habe da vielleicht auch einiges übersehen, sagen wir mal, am Anfang, wo ich jetzt viel strenger bin,...“ (A, 357/366)

<sup>170</sup> „Also ich kam an ihn nicht dran. Er hat sein Spielchen mit mir gemacht. Der hat wirklich seine Spielchen gemacht, dass hatte der perfektioniert.“ (K, 422/424)

<sup>171</sup> „Aber er war überhaupt nicht gewöhnt sich mit anderen zu arrangieren, Rücksicht zu nehmen, sondern im Gegenteil. Er hat also eigentlich immer Zuwendung erzwungen, auf die unschöne Art und Weise.“ (M, 179/183.)

<sup>172</sup> „Ich kenne alle pädagogischen Tricks, die man in einem solchen Fall macht, mit ignorieren, mit lieb Kind spielen, mit auf den Schoß nehmen, beschäftigen versuchen. Der kannte die auch.“ (M, 207/210)

Lehrerin „B“ betont erzieherische Werte, wie: *„Pünktlichkeit, Ordnung, so ein gewisses Pflichtgefühl.“* (B, 189) Auch sie strebt nach Werten, die die Klasse als Gruppe formieren und Handlungen vereinheitlichen. Sie hatte offenbar einen Hang zur Normierung und Vereinheitlichung von Verhalten. Allerdings fehlen Hinweise darauf, wie diese Ordnungen im Rahmen des schulischen Unterrichts von Schülern prozesshaft erworben werden können. Vielmehr wird eine Erwartung formuliert, der die Schüler ohne Einsicht zu folgen haben.

#### 5.3.2.1. Erziehungsschwierigkeiten

Von der mæeutischen Pädagogik her gedacht, lassen sich eine Reihe von Möglichkeiten im Umgang mit Erziehungsschwierigkeiten bezeichnen: Die Lehrer orientieren sich wenig an der Idee, Schüler zu mündigen, also „spontanen, selbstreflexiven und vernunftbegabten Wesen“ (Horst SCHAUB/Karl G. ZENKE 2002<sup>5</sup>, 392) zu erziehen. Stattdessen verlangen sie von den Kindern, sich an Regeln des Zusammenlebens, Ordnungen des Wohlverhaltens und Rituale zum Erhalt der Gruppe zu halten. Der erzieherische Auftrag scheint weitgehend auf die Idee der Anpassung des Einzelnen an die Gruppe begrenzt. Die Individualität der Schüler tritt als negatives Addendum des Schülers in ihr Bewusstsein, nämlich dann, wenn diese durch abweichendes Verhalten auffallen. Die befragten Lehrer treten in der Tendenz von ihren normativ-erzieherischen Ansprüchen zurück, wenn ihre Bemühungen, aggressives, aufmüpfiges oder unangemessenes Verhalten zu verändern, auf scheinbar unüberbrückbare Widerstände stoßen. Sie ziehen sich auf Aufgaben des Lehrens und Beurteilens zurück und ergreifen vielfach selektive Maßnahmen.

Sicher ergibt es Sinn, dass innerhalb von Organisationen Regeln, Rituale und Ordnungen aufgestellt werden. Allerdings orientieren sich die befragten Lehrer vom Horizont eines mæeutischen Erziehungsverständnisses her zu sehr an normativen Regeln, die ihre Autorität sichern. Ansatzpunkte für eine Erziehung



zur Mündigkeit, zur Emanzipation des Einzelnen und damit zur Selbsttätigkeit werden nicht sichtbar. Eine Erziehung, die den Schüler als Person mit seinen Bedürfnissen und seiner Befindlichkeit wahrnimmt, wird kaum berücksichtigt. Störungen als Ausdruck von Wunsch nach Anerkennung, werden nicht konstruktiv bearbeitet. Stattdessen wird von den Kindern verlangt, dass sie sich in das Gefüge der kollektiverhaltenden Regeln und Rituale einfügen, ohne dass sie daran mitgestalten könnten. Auch fehlen Hinweise darauf, dass den Kindern der Sinn für bestimmte eingeforderte Regeln erläutert wurde.

Die Lehrer achten den allgemeinen programmatischen Konsens, wonach wesentliches Ziel der Schule auch die Stärkung der individuellen kindlichen Persönlichkeit sein soll, offenbar gering. Sie vernachlässigen daher die Einsicht, dass Kinder motiviert, erfolgreich und nachhaltig lernen, wenn sie in wachsendem Maße selbstgesteuert, selbstständig und ganzheitlich an ihrer Wissenskonstruktion arbeiten. Sie übersehen, dass Kinder an der sozialen Gemeinschaft kritisch und konstruktiv partizipieren sollen, dazu aber nur in der Lage sind, wenn ihre Individualität geachtet wird.

Den befragten Lehrern ist im Fokus der Mäeutik zu unterstellen, dass ihnen ein geeignetes methodisches, also auch psychologisch durchdachtes Repertoire fehlt. Sie scheinen nicht in der Lage, die individuelle Mündigkeit des Einzelnen mit gruppendynamischen Prozessen zu verknüpfen, die nötig sind, eine Klasse als Lerngruppe zu moderieren.

In ihren erzieherischen Bemühungen scheiterten sie daran, den Kindern ein Selbstverständnis sozialer Mitverantwortung und die Vorstellungen eines gelungenen und geordneten Zusammenlebens zu vermitteln. Dies führt nicht dazu, das Verhältnis vom Ziel und die darauf gerichteten Maßnahmen zu reflektieren. Vielmehr kommt es auf der einen Seite zu einer Vernachlässigung von Bemühungen, das Verhalten der Kinder zu analysieren und die Eltern als Experten ihres Kindes für eine ausführliche Diagnose heranzuziehen. Auf der

anderen Seite greifen die Lehrerinnen zu Handlungsoptionen, welche die eigene Autorität mit negativen Sanktionen und Distanz gegenüber den Erziehungsberechtigten herstellt.

#### 5.3.2.2. Schulkritische Denkanstöße

Mit aller Vorsicht und Respekt sowohl vor dem Schulsystem als auch vor den befragten Lehrern, kann angenommen werden, dass möglicherweise in der Folge einer wie auch immer sich ausdifferenzierenden Selbstqualifizierung, nur das an Fähigkeiten und Kompetenzen emergiert, was das System auf der konkreten Handlungsebene hergibt oder an Haltungen und Einstellungen verlangt. Entsprechend müssten die Lehrer dann Aufgaben vernachlässigen, die vom System nicht eingefordert oder erwünscht sind. Dies würde in der Konsequenz bedeuten, dass eine Erziehung zur Mündigkeit, als Hinführung zu eigenständigem verantwortlichen Handeln, Wahrnehmung des eigenen Selbstwerts und Diskursfähigkeit vom System Schule auf der konkreten Handlungsebene nicht so konsequent verlangt wird, dass ein Ausweichen aus dieser Aufgabe in andere Bereiche deutlich sanktioniert werden würde. Jedenfalls darf vermutet werden, dass eine Erziehung zu sozialer Anpassung und zu Leistungsverhalten in vorgegebenen Bahnen als eine vom System nahe gelegte Verpflichtung erscheint. Damit wäre eine Schulerziehung gegeben, die die Kinder primär durch Regeln, Rituale und Ordnungen integrieren will. Jene Ausdrucksformen von individueller Persönlichkeit, die vom Lehrer kaum oder nur widerständig in diese Schulerziehung einzupassen sind, werden abgewehrt. In diesem Sinne vermutet Heinz VON FOERSTER (1999<sup>3</sup>, 31), dass es die Aufgabe der Schule sei, die Schüler zu „trivialisieren“, d.h. die Schüler auf bestimmte systemkonforme Handlungen zu reduzieren und ihre Individualität zu begrenzen. Allein durch das Erbringen guter Leistungen erhalte man positive Anerkennung und die Aussicht auf Karrierechancen. Dafür muss der Schüler

eine vorher definierte Leistung in einem bestimmten Zeithorizont zu einem festgelegten Zeitpunkt und mit einem angemessenen sozialen Verhalten erbringen. Die didaktischen Fähigkeiten des Lehrers, das Lernen interaktiv zu gestalten, indem unterschiedlichen Lernwegen genügend Zeit gegeben wird, individuelle Lösungen anerkannt und sozial- verantwortliches Handeln gewürdigt wird, erscheinen entbehrlich. Entsprechend werden Arbeits- und Lernprozesse vielfach nicht kommuniziert, sondern durch den Lehrer gesteuert und kontrolliert. Persönliche Bedürfnisse der Schüler, wie das Streben nach Autonomie und Selbstverwirklichung, scheinen nicht wirklich erwünscht zu sein. Auch die kreativ-kognitive Leistungsfähigkeit spielt mitunter nur eine untergeordnete Rolle. Fertigkeiten, die anscheinend momentan nicht benötigt werden, Leistungen, die außerhalb der Schule oder zu einem späteren Zeitpunkt, in einer langsameren Geschwindigkeit oder in Kombination mit einem unangemessenen Sozialverhalten erbracht werden, fließen kaum in die Bewertung ein. Sie werden nicht beachtet oder unter Umständen negativ sanktioniert. Es scheint, als wende sich solch ein Unterricht an ein Kollektiv, um Chancengerechtigkeit als Folge des Selektionsdrucks zu arrangieren. Alles was das System Schule im Kontext dieser Reflexionen zu verlangen vorgibt, ist die Einordnung des Individuums in die Gruppe.

### 5.3.3. Beurteilen: Lehrer als Lernhelfer

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT fasst den Begriff der Beurteilung weiter als bloß eine möglichst objektive Beurteilung von erbrachten Leistungen. Den Autoren ging es auch darum, dass Lehrer „Entwicklungs- und Entfaltungsmethoden“ ihrer Schüler erfassen. In der mäeutischen Pädagogik wird dementsprechend von „Stellvertretende Deutung“ und von „Fallverstehen“ gesprochen.

Die Stellvertretende Deutung meint, dass „... der Professionelle (...) für den Klienten ein Problem (analysiert), was dieser nicht selbst deuten kann, weil er von dem Problem betroffen ist.“ (Bernhard KORING 1992 a, 52) Und an anderer Stelle heißt es weiter: „Das Ziel besteht darin, problemrelevante Segmente der betroffenen Person (Beschwerden, Lernschwierigkeiten, Trauer etc.) selektiv wahrzunehmen und die fallbezogenen Wahrnehmungen an das Deutungs- und Handlungswissen der Profession anzuschließen.“ (Bernhard KORING 1992 b, 175) Aufgabe des Lehrers ist es also, das Lernverhaltens des Schülers in der unterrichtlichen Interaktion einzuschätzen, weil der Schüler seine Notlage nicht selbst erkennen und benennen kann. Dabei versucht der Lehrer, die Handlungen des Schülers so zu betrachten und zu reflektieren, als würde jede Handlung Sinn ergeben. Er hat also latente sinnhafte Strukturen zu vermuten (Bernhard KORING 1989, 96, 149; 1992, 53). Entsprechend hat der Lehrer sich diagnostische Kompetenzen anzueignen. D.h., er sollte die Fähigkeit besitzen, das Lernverhalten jeden einzelnen Schülers in der unterrichtlichen Interaktion beurteilen zu können. Dabei muss er die aktuelle gesellschaftliche, familiäre und individuelle Situation auf der Folie der Biographie des Schülers einschätzen und seinen Lernbedarf feststellen, indem er sich ein Bild darüber verschafft, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler besitzt. Zugleich ist es nötig, sich darüber zu informieren, auf welches Vorwissen er qualitativ und quantitativ zurückgreifen kann (Doris SCHAEFFER 1992, 207; Bernhard KORING 1992a, 66f.). Der Lehrer als Lernhelfer ermittelt eventuell Lernhemmungen, fragt nach persönlichen Wünschen und Anliegen, klärt kommunikativen Dissens, und eruiert erwartbare Konflikte, die aus der Emotionalität des Einzelnen erwachsen und sich auf die Teilnehmer am Unterricht übertragen können. Aus der gelungenen Deutung der latenten Sinnstrukturen des Schülers ergibt sich ein Fallverstehen. Bernhard KORING meint, dass „das Konzept der Deutung

beinhaltet, dass der Sinn nicht schon offen zutage tritt, sondern dass eine aktive und in diesem Fall professionelle Strukturleistung notwendig ist.“ (1992 a, 98)

#### 5.3.3.1. Mangel an Deutungskompetenz

Bei den befragten Lehrern scheinen solche Kompetenzen nicht ausreichend verfügbar zu sein. Lehrerin „A“ kam im Gegenteil zu einer fast schon beängstigenden Schnelligkeit der negativen Beurteilung über das Verhalten und die Leistungsfähigkeit eines Schülers. Sie berichtet nicht, dass sie zuvor einen aufwändigen Prozess einer stellvertretenden Deutung durchgeführt hatte: *„Und als ich ihn bekam, habe ich natürlich sofort mit den Eltern gesprochen und dann für die Sonderschule angemeldet.“* (A, 379/381) Auch gelang es ihr im Verlauf von zweieinhalb Jahren nicht, eine hinreichende Klarheit über das Verhalten des Jungen zu erlangen. Vielmehr verzichtete sie schließlich darauf, wohlwollend und fördernd auf den Schüler einzuwirken: *„Ja. Ich habe dann den Kontakt zum (Name des Schülers) immer mehr reduziert und habe mit dem Sonderschulkollegen so ein richtiges Programm entwickelt, dass sofort Konsequenzen eintreten für sein Verhalten, ja, sofort!“* (A, 482/485)

Frau „B“ stellte bei einem Jungen Mitte des ersten Schuljahres fest, dass er seine Hausaufgaben nicht regelmäßig anfertigte und es nicht schaffte, pünktlich zum Unterricht zu erscheinen: *„Im Januar steht hier: er vergisst ständig seine Hausaufgaben und seine Sachen und kommt auch zu spät.“* (B, 225/227) Ende des zweiten Schuljahres schrieb sie: *„Im Juni, - also Ende des zweiten Schuljahres - also ich schreibe mir immer auf, wenn ein Kind keine Hausaufgaben macht, weil ich sie nachmachen lasse, da hat er 45 nicht gemachte Hausaufgaben.“* (B, 338/341) Dabei fällt auf, dass die Notizen über die fehlenden Hausaufgaben nicht dazu führen, das kritische Symptom zu diagnostizieren und darüber zu reflektieren, was die Ursachen sein könnten. Scheinbar ging es ihr allein um eine Pflichterfüllung, die allen Kindern gleichermaßen zuzumuten sei. Schließlich blieb die Lehrerin mit

einem Gefühl des Versagens zurück: „...*ich ihn am Ende mit dem Gefühl entlassen habe, dass ich das eben nicht erreicht habe, was ich erreichen wollte.*“ (B, 356/357) Ihr Bild von der Leistungsfähigkeit des Kindes blieb unverändert. Vier Jahre lang meinte sie, dass sie die Aktivitäten des Schülers hätte kontrollieren können müssen. Zugleich mutete sie dem Schüler vier Jahre Aufgaben zu, die er vielleicht gar nicht zu leisten im Stande war. Dies zeugt entweder von einem unverbrüchlichen Optimismus, bezüglich dessen Leistungsfähigkeit. Oder von der Vorstellung, dass es ein verbindliches Leistungsniveau und Verhaltensrepertoire gäbe, das alle Kinder erreichen müssten. Auf der anderen Seite gelingt es ihr nicht, die Verweigerungshaltung des Jungen anders zu deuten, als „Vergesslichkeit“ oder „Unzuverlässigkeit“ und interpretiert letztlich diese Haltung als genetisch disponiert: „*Ich nehme an, dass er von der Anlage so stark angelegt war, dass ich da nicht durchkam mit meinen Erziehungsmitteln.*“ (B, 423/425) Diese hier durchscheinende Grundeinstellung gegenüber dem Schüler lässt ein Defizit an diagnostischen Kompetenzen erkennen.

Auch Lehrerin „C“ gelang es nicht, Lernfortschritte wahrzunehmen. In der hier formulierten Beurteilung wird deutlich, dass sie hohe Erwartungen an die Kinder, bezüglich ihrer produktiven Selbstständigkeit stellte. Die Ursachen, weshalb dies den Kindern anscheinend nicht gelang, werden leider nicht diskutiert, wobei im Interview auch nicht danach gefragt wird. Zugleich bleibt der eigene Einfluss auf den Lernentwicklungsstand der Kinder unberücksichtigt: „*Dann die Leistungsschwäche der Klasse, dass man also baggern musste wie blöd. Dass man eigentlich nie die so selbständig arbeiten lassen konnte. Was man neu eingeführt hatte, musste man immer... man musste immer bei Adam und Eva anfangen. Ob es jetzt die Arbeitshaltung ist, das Vorgehen, wie man etwas macht, oder ob es die Sache selbst ist, es ging immer Schritt für Schritt. Man konnte selbst im*

*vierten Schuljahr nicht einfach voraussetzen: Ja, die Schritte haben sie jetzt irgendwie drin. Ja, das läuft jetzt mal. Nein! Das musste man also immer...."* (C, 519/528)

Frau „G“, die angewiesen wurde, eine Integrationsklasse zu übernehmen, hat das Gelingen der Maßnahme schon von Beginn an ausgeschlossen: *„Integration wurde mal beschlossen: „Das klappt. Klappt!“ Es waren bestimmt ein paar Kollegen, die da in ihrer Euphorie gesagt haben: „Das läuft bestens.“ Der Kollege und ich, wir wussten, wir sind beide Realisten, wir wussten, dass das nicht klappen kann.“* (G, 112/118) Dies könnte als sich selbst-erfüllende Prophezeiung interpretiert werden. Eine „Stellvertretende Deutung“ kann nicht festgestellt werden. Auch fehlen kritische Selbstreflexionen darüber, welchen wesentlichen Anteil Lehrer an gelingenden oder misslingenden pädagogischen Interaktionen haben.

Frau „K“ empörte sich: *„Die Kinder gehen am Platz vorbei und er sitzt einfach so da (den Jungen nachahmend) und streckt den Fuß aus und einer stolpert darüber. Der war einfach hinterfotzig ohne Ende.“* (K, 470/474) Allerdings wird die Handlung weder inhaltlich, noch auf der Beziehungsebene bearbeitet. Sie wird als verhaltensauffällig bewertet, ohne dass diese zuvor fallverstehend reflektiert wird. Entsprechend kam sie zu einer stigmatisierenden Bewertung: *„Aber in dieser Klasse ist einer, das ist auch so einer, zu dem ich überhaupt keinen so Zugang habe. Es gibt manchmal so Kinder, da stößt man wie an so eine Mauer. Der macht auch irgendwie nicht gerne Kunst, also der kriegt jetzt auch eine fünf, weil er einfach nichts macht. Das ist die erste fünf, die ich überhaupt jemandem gebe.“* (K, 818/824)

Frau „L“ kam in der Beurteilung eines Kindes zu der Einschätzung: *„...und es ist klein und zierlich und quält sich in unseren Augen.“* (L, 138/139) Jedoch berichtet die Lehrerin nicht, in welcher Form dem Kind ziendifferenzierte Lernhilfen angeboten wurden, damit das Kind auf seinem individuellen Niveau erfolgreich sein und dadurch an Selbstbewusstsein gewinnen kann. Dementsprechend hat

ihre profane Diagnose nicht zu einer Veränderung des methodisch-didaktischen Arrangements geführt. Sie entschließt sich vielmehr zu selektiven Maßnahmen. Und Herr „M“ kommt in der Beurteilung eines Schülerverhaltens zu der Auffassung: *„(Er habe) einfach eben Spaß gehabt, immer den Unterricht zu unterbrechen.“* (M, 230/231) Der Lehrer geht damit zum einen von einer bewusst destruktiven Haltung aus. Zum anderem wird von ihm nicht deutend reflektiert, dass die Störung eine andere Funktion gehabt haben könnte. Schließlich scheint der Lehrer die langfristigen Auswirkungen seiner erzieherischen Mittel nicht zu überblicken. Denn, was erfährt der Junge, wenn er für solcher Art Störungen zuerst mit einem kurzfristigen Verweis aus dem Klassenzimmer geschickt wird und anschließend eine körperliche negative Sanktion folgt? *“Und dann dachte ich: die machen ja schon wieder so einen Lärm da draußen. Als wenn sie mich absichtlich da draußen stören. Ich tobe als raus, voller Wut und sehe, die unterhalten sich nur. Gut, dann habe ich sie hochgehoben, auf den Tisch gesetzt,....“* (M, 248/252)

#### 5.3.3.2. Defizitorientierte Schülerbeurteilung

Bei der Analyse der Interviews fällt auf, dass kein Lehrer geäußert hat, dass er im Aufgabenbereich Beurteilen gescheitert sei. Vermutlich fehlen deshalb Reflexionen bezüglich einer wie auch immer stattfindenden Selbstqualifizierung in diesem Bereich. Zugleich bleiben ihre Kompetenzen stark auf selektive und negativ-sanktionierende Maßnahmen beschränkt. Manche Formulierung lässt vermuten, dass die Beurteilung eher stigmatisierend und final als prozessorientiert und offen war. Mitunter finden Zuschreibungen statt, die auf Grund weniger Daten frühzeitig und vermutlich spontan und intuitiv getroffen werden, dann aber über Jahre hinweg bestehen und weitgehend unverändert bleiben. Das hier gewonnene Bild des präjustizierenden Lehrers steht damit im ausgeprägten Gegensatz zum Berufsbild eines mäeutisch-agierenden



Pädagogen, der befähigt sein sollte, Kindern Entwicklungschancen einzuräumen und individuelle Lernwege zu initiieren und zu arrangieren. Diagnostische Kompetenzen, die darauf ausgerichtet sind, für das Kind stellvertretend deutend und fallverstehend einzutreten, scheinen zu fehlen. Es kann auf Grund ihrer Aussagen angenommen werden, dass die Lehrer auf individuelle Lernprozesse keine Rücksicht nehmen können oder wollen. Wenn diese Einschätzung zutrifft, dann ließe sich hier, gemessen am Verständnis der Mäeutik, ein gravierendes Diagnosedefizit feststellen.

Wenn allerdings das Lehrerhandeln in Bezug auf das Schulsystem Sinn macht, dann lässt ihre Handlungsweise dagegen die Interpretation zu, dass sie sich, möglicherweise unbewusst, an der Allokationsfunktion, also an der Zubringerfunktion für die Wirtschaft, orientieren. Dann sind der individuelle Lernzuwachs und das aktuelle Wohlbefinden des einzelnen Schülers innerhalb der pädagogischen Interaktion von nachgeordneter Bedeutung. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, dann erübrigt sich womöglich eine aufwändige diagnostische Kompetenz. Das würde des weiteren bedeuten, dass selbst, wenn Lehrer um die seelischen, emotionalen oder körperlichen Befindlichkeiten jedes einzelnen Schülers wüssten, sie auf Grund des Anforderungsprofils der Schule und dessen Maßstäbe keine Rücksicht darauf nehmen könnten. Dann geht es ausschließlich um die Bewertung des Einzelnen in Bezug auf die Klasse oder auf das übergreifende Schulsystem. Oder um es anders zu formulieren: Diagnostische Kompetenzen werden nicht benötigt, wenn der Lehrer einem von außen gestellten Anspruch gerecht werden soll und nicht einem Individuum.

#### 5.3.4. Beraten: Freiheit des Schülers respektieren

Der Beratungsbegriff des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS fokussiert vor allem auf den informativen Charakter eines Elterngesprächs. Allerdings müsse dies auf

diagnostischen Grundlagen fußen (1970, 219). Die Aufgabe des Beratens wird von Bernhard KORING (1992a) der mäeutischen Pädagogik hinzugefügt. Er erweitert den Beratungsbegriff beträchtlich und ist der Auffassung, dass „...der Schüler darüber bestimmen können sollte, ob er die Beratung annehmen oder ablehnen will. Moralischer Druck auf einen Schüler ist nicht nur eine Verletzung von dessen persönlicher Autonomie - er ist auch letztlich sinnlos, weil ohne Mitwirkung der Lernenden keine Pädagogik möglich ist.“ (1992a, 76). Dem Betroffenen muss es freistehen, Rat anzunehmen oder abzulehnen. Entsprechend sollte von Seiten des Beraters, hier des professionellen Pädagogen, auf jegliche Manipulation verzichtet werden. Voraussetzung für eine Beratung ist, dass jemand um einen Rat bittet, beziehungsweise grundsätzlich zur Annahme einer Hilfestellung bereit ist. Idealtypisch gedacht, setzt sich der Ratsuchende ein Ziel, welches er subjektiv befriedigend gelöst haben möchte. Hermann GIESECKE sagt: „Der Ratsuchende setzt das Lernziel, nicht der Berater.“ (1987, 77) Das Mandat des Beraters ist es dabei, die Persönlichkeit des zu Beratenden zu stützen und zu stärken.

In der Grundschule kommt der Lehrer allerdings vor allem mit den Eltern in Gespräche, die beratenden Charakter haben können. Der Grund dafür ist, dass zum einen wesentliche und weitreichende Entscheidungen nur in Zusammenarbeit mit den Eltern erarbeitet werden können, da Grundschulkinder nicht rechtsmündig sind. Zum anderen sind Kinder in diesem Alter bisweilen noch nicht in der Lage ihre Probleme sprachlich elaboriert zu kommunizieren. Entsprechend müssen Lehrer und Eltern ihre Erfahrungen austauschen und damit ihre Beobachtungen über das Kind vertiefen, um den Lernweg des Kindes altersgerecht zu arrangieren. Es kann auch sein, dass der Lehrer Unterstützung von Seiten des Elternhauses benötigt. Das Beratungsgespräch kann also auch dazu dienen, dass der Lehrer sein Fallverstehen erweitert. Entsprechend kann das Gespräch klären helfen,

welchen Lernprozess das Kind bereits geleistet hat und gemeinsam überlegt werden, wie es weiterhin optimal gefördert werden kann. Schließlich kann Beratung auch hilfreich für die Eltern sein. So sollten Lehrer als professionalisierte Pädagogen in der Lage sein, Erziehungsfragen zu beantworten.

#### 5.3.4.1. Fokussierung auf die Eltern

Bei der Analyse des Aufgabenbereichs „Beraten“ fällt auf, dass diese tatsächlich vor allem auf Eltern fokussiert ist. Allein bei Frau „K“ findet sich eine Formulierung, die erkennen lässt, dass sie mit einem Schüler ein Gespräch mit Beratungscharakter geführt hatte. Die Aussage lässt den Schluss zu, dass sie diesen Schüler als Klient wahrgenommen hat, der Unterstützung benötigte: *„Ich habe mir den immer wieder neu angeguckt, bin immer wieder hin, habe ihn immer wieder bestärkt.“* (K, 831/832) Die anderen Lehrerinnen berichten ausschließlich von Beratungsgesprächen mit den Eltern. Lehrerin „D“ suchte das Gespräch mit den Eltern, um diese mit einem unbequemen Vorkommnis zu konfrontieren: *„Es fing im ersten Schuljahr damit an, dass der eine Junge voller Stolz neben das Waschbecken pinkelte.“* (D, 200/201) Die Eltern wehrten die Anschuldigung ab und verweigerten auch eine mögliche Erklärung. Die Lehrerin insistierte zunächst nicht: *„Elterngespräch gemacht und da sagte er: „Ne, das kommt bei uns gar nicht vor.“ Okay, dachte ich, Schwamm drüber.“* (D, 213/215) Im weiteren Verlauf zeigte die Lehrerin, dass sie die Eltern als Informationsquelle dennoch zu nutzen versteht, um ihr eigenes Fallverstehen zu erweitern. Die Lehrerin fragte in einem weiteren Gespräch nach der Lebensgeschichte des Kindes und eröffnete der Mutter die Gelegenheit, biographische Daten bekannt zu machen. Durch die offene Frage, bei der sie nicht gezwungen war, sich gegen Anschuldigungen zu wehren, konnte die Mutter die gewünschten Daten präsentieren: *„Daraufhin war ich (...) noch mal bei den Eltern, habe gesagt: „Also gut,*

*irgendwo hat der Junge das Bedürfnis, ein bisschen aufzufallen. Wie können Sie sich das erklären?“ (...) „Wie war das denn früher im Kindergarten? War da ihr Sohn eigentlich auch teilweise auffällig?“ Ja, da verging kaum eine Woche, wo nicht irgendwas war.“ (342/362, gekürzt) Lehrerin „B“ machte im Elterngespräch erzieherische Vorschläge, wie die Eltern mit dem Kind zu Hause umgehen sollten, wobei diese anscheinend dankbar angenommen wurden: „Dann hatte ich... ein Elterngespräch mit dem Vater.... Da habe ich notiert: Die Eltern stehen den Anregungen der Schule positiv gegenüber und unterstützen ihn (den Jungen).“ (B 209/214).*

Daneben fanden mit den Eltern eher Informationsgespräche statt. So nutzte Frau „L“ ein Elterngespräch, um die Eltern über den Leistungsstand ihres Kindes zu instruieren: *„...dann haben wir den Eltern das vorsichtig vermittelt. .... Die Eltern waren der Meinung: „Nein, nein, das Kind kommt nicht zurück....“ (L, 145/150) Frau „A“ sprach mit den Eltern, um diesen ihre Entscheidung mitzuteilen: „Und als ich ihn bekam, habe ich natürlich sofort mit den Eltern gesprochen und dann für die Sonderschule angemeldet.“ (A, 379/381) Lehrerin „K“ reduzierte ihre Beratungsaufgabe auf schriftliche Mitteilungen und erwartete, dass die Eltern sich an die Anweisungen halten: „...und dann habe ich was ins Heftchen geschrieben. Dann kam immer endlos, endlos, endlos drei Seiten von der Mutter und es tat sich nie irgendwie... (K, 836/838)*

#### 5.3.4.2. Mangel an symmetrischer Gesprächsführung

In der Reflexion auf den zuvor entwickelten Beratungsbegriff fällt auf, dass die geführten Elterngespräche nicht immer in symmetrischer Kommunikation stattfinden. Es gelingt den Lehrern offenbar nicht, ihr Anliegen adäquat zu vermitteln. Ursache dafür könnte ein Defizit in der Gesprächsführung der Lehrer sein. So neigen manche Lehrer dazu, die Eltern einfach über ihre Vorstellungen, Vorhaben und Entscheidungen zu informieren. Dabei werden

die Kommunikationswege zum Teil bis auf ein Minimum reduziert. Auch wird von den Eltern erwartet, dass sie sich den Lehrern fügen. Damit allerdings lösen die Kollegen mit ihrem informativen und direktiven Vorgehen bei den Eltern Widerstand aus. Manche Eltern scheinen dieses autoritäre Auftreten nicht zu akzeptieren und verweigern sich, wie es unter anderem Lehrerin „E“ erleben musste: *„Da waren sehr viele Gespräche mit der Mutter, die man fast schon in die Schule zerren musste, dass die überhaupt mit uns gesprochen hat.“* (E, 704/707)

Jedoch wurde eine Reihe von Maßnahmen beobachtet, die durchaus als selbstqualifizierende Prozesse beschrieben werden können. Zum einen wurden die Probleme schriftlich dokumentiert, um diese für eigene Reflexionen zur Verfügung zu haben<sup>173</sup>, zum anderen holten die Lehrerinnen sich Support von Personen ihres direkten beruflichen oder familiären Umkreises<sup>174</sup>, wünschten sich aber auch professionelle Supervision<sup>175</sup>.

Da die Lehrer in der Beratung mitunter erfolglos blieben, distanzieren sie sich von dem Anspruch, Gespräche führen zu müssen und agieren schließlich mit negativen Sanktionen<sup>176</sup>.

Hier stellt sich die Frage, warum die Beratung so grundlegend gescheitert ist. Ein Problem scheint zu sein, dass Lehrer vermutlich gar nicht genügend hilfreiche Distanz herstellen konnten, um tatsächlich beraten zu können. Beratung erfordert nämlich einen professionellen Abstand zum Klienten. Dieser ist durch die intensive, komplexe und zugleich asymmetrische Interaktion

---

<sup>173</sup> „Ich habe noch mal geschrieben....“ (B 318/318)

<sup>174</sup> „Ja, das erlebe ich da auch so, dass man eigentlich zu jedem kommen kann. Also auch nicht so das Gefühl habe, ich muss mich da so hinsetzen und denen allen vorspielen, wie toll ich alles im Griff habe. Das erlebe ich da als sehr sehr nett, dass ich mich da hinsetzen kann und kann echt anfangen zu heulen und kann sagen: Es ist einfach nur Scheiße (lacht), den ganzen Tag.“ (E, 1038/1044)

<sup>175</sup> „Und trotzdem denke ich, dass eine Supervision auch als Lehrerin sinnvoll wäre, weil man einfach zu sehr mit seinem Kram da rumwurstelt. Gerade weil man jetzt auch seine Klassentür zumacht und eigentlich dann machen kann, was man will und einfach dann betriebsblind wird.“ (E, 1010/1015)

<sup>176</sup> „Ich konnte ihn nur zurücksetzen aus meiner Klasse raus, weil ich nicht gesehen habe, wie das im dritten Schuljahr dann sein soll mit ihm. Dann habe ich gedacht, dann lieber noch mal, vielleicht kriegt er es dann irgendwie leistungsmäßig auf die Reihe und tue ihm halt diesen Schreck an, dass er halt nicht mehr in unserer Klasse sein kann.“ (E, 784/790)

zwischen Lehrer und Schüler und dessen Eltern nur schwer herzustellen. Zugleich erfordert die Beratung, dass der Klient seine Entscheidungen vollkommen autonom treffen kann. Der Ratsuchende wählt und entscheidet selbst, wie er zukünftig handeln will. Ein Bildungs- und Erziehungssystem wie die Schule hat aber Verantwortung übernommen und möchte nicht nur vorhandene Strukturen stärken und Blockaden lösen. Es möchte auch Anleitung geben, Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, das heißt „Wissen zur Verfügung stellen“ (PFEFFER, Thomas 2001, 114f.). Ebenso orientiert sich die Schule nicht allein an der individuellen Entwicklungschance des einzelnen Schülers. Beziehe ich, wie bisher, Überlegungen zum Systemzwang mit ein, dann gilt auch, dass eine für die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Belange entsprechend ausgebildete Schülerschaft zu reproduzieren ist, d.h., der Lehrer scheint darauf verwiesen zu sein, einen mehr oder weniger verbindlichen Kanon, aufgeteilt in Lektionen durchzunehmen. Die Orientierung geschieht also nicht allein am Kind, sondern an den gesetzten Ansprüchen und Vorgaben eines Lehr- und Bildungsplans. Schließlich erscheint die Schule als Staatsanstalt, die sich nicht automatisch in Kooperation in einer Erziehungs- und Betreuungsgemeinschaft von Eltern und Öffentlichkeit versteht. Dass die Schule eine Verteilungsinstanz von Sozialchancen ist, wird dort spürbar, wo Bewertungen und Anforderungen der Schule als Angriff und Schädigung erlebt werden. Konsequenterweise versuchen sich Schüler und Eltern zu wehren und ein eventuelles Leistungsversagen in die Verantwortung der Lehrer zu stellen. Das Problem ist damit vermutlich eher die Konfrontation als Grundmuster zwischen den Kindern und ihren Eltern und den Pädagogen. Eine symmetrische Kommunikation, in der Eltern, Lehrer und auch Schüler gemeinsame Lernwege finden, erscheint nicht selbstverständlich.

### 5.3.5. Innovieren: Rahmenbedingungen sichern

Es wurden drei grundlegende Bedingungen herausgearbeitet werden, die nötig erscheinen, um als Lehrer innovativ werden zu können: Die Lehrer brauchen organisatorische Mitbestimmung, pädagogische Selbstbestimmung und kollegiale Solidarität. Die Ereignisse, welche geschildert werden, machen deutlich, dass bei den befragten Kollegen entsprechende Defizite vorliegen, diese Bedingungen einzufordern oder selbstbewusst anzuwenden. So scheint ihnen der Einfluss zu fehlen, nach ihren Wünschen Schule zu gestalten, zu verändern und mitzuwirken. Es schien die Mitbestimmung durch eine autoritäre Schulleitung gefährdet<sup>177</sup> und die Selbstbestimmung<sup>178</sup> durch ungünstige Umstände begrenzt. Zugleich wird bedauert, dass Solidarität für innovative Impulse im Kollegium fehlte<sup>179</sup>.

#### 5.3.5.1. Gefährdung der Selbst- und Mitbestimmung

Um *Selbst- und Mitbestimmung* zu erlangen, muss der Betroffene sich versichern, welche Pflichten und Rechte er tatsächlich hat. Wenn Schulfunktionäre autoritäre Entscheidungen gegen die Kollegen fällen, ist die Selbst- und Mitbestimmung stark gefährdet.

Beispielsweise konnte Frau „D“ sich in der Interaktion gegen ihre Schulleiterin nicht durchsetzen und nicht erreichen, dass sie mehr Stunden in der Klasse verbringen wollte, in der sie Klassenlehrerin war: *„...wobei es halt in diesem Schuljahr ganz fürchterlich ist, dass ich nur acht Stunden in meiner Klasse bin, ....!“* (D, 564/565). Frau „G“ fühlte sich von der Schulrätin genötigt, eine integrative

---

<sup>177</sup> : „...ich war vorher an einer Schule, da war es ganz anders- das war sehr demokratisch dort, da hat immer die Gesamtkonferenz entschieden.“ (F, 219/221)

<sup>178</sup> „Ich habe jahrelang einen Deutschunterricht gemacht, den ich selbst zutiefst ablehne. Das ging nicht anders. Der Bub hat keinem Kind eine Chance gelassen, auch das Mädchen nicht, etwas zu sagen. Da hat der gleich gesagt: „Du altes Arschloch.“ (G, 149/153)

<sup>179</sup> „Da braucht man halt jemand der mitmacht, damit es mehr Spaß macht.“ (H, 1011/1012)

Maßnahme durchzuführen: *„die haben mich ja dazu gezwungen zu dieser Integration.“* (G, 143/144) Und Frau „H“ und Frau „F“ wundern sich über den autoritären Führungsstil, der es ihnen verbot, organisatorisch mitzuarbeiten: *„Früher war das auch so, dass der Rektor der erste unter gleichen war und heute hat der Rektor sehr viel Macht und das war mir irgendwie neu.“* (H, 348/351) und Frau „F“ sagt: *„...ich war vorher an einer Schule, da war es ganz anders- das war sehr demokratisch dort, da hat immer die Gesamtkonferenz entschieden.“* (F, 219/221) Frau „E“ hatte die Vorgabe vom Schulseminar bekommen, offenen Unterricht durchführen. Sie fühlte sich dazu nicht in der Lage: *„..., weil ich gemerkt habe, ich brauche einfach im Augenblick noch diesen festen Rahmen..“* (E, 203/205)

Die Beispiele zeigen, dass es den Lehrern nicht gelang, ihre Selbst- und Mitbestimmung durchzusetzen. Oft wurden sie in ihrer pädagogischen Freiheit durch Vorgesetzte an der Ausübung ihrer selbst gesteckten Ziele, Innovationen und Vorstellungen gehindert. Zum einen fehlten den Lehrern Gesprächsführungskompetenzen, um in Verhandlungen erfolgreicher zu sein. Zum anderen waren auch kaum schulrechtliche, also juristische Kenntnisse vorhanden, um sich gegenüber unberechtigten Ansprüchen ihrer Vorgesetzten durchzusetzen. Der Gesetzgeber sieht nämlich einen Demokratisierungsprozess und damit die Selbst- und Mitbestimmung der Lehrer vor. Es sei noch einmal an den Paragraphen aus dem Hessischen Schulgesetz § 86 (2) (2002) erinnert: *„Die Lehrerinnen und Lehrer erziehen, unterrichten, beraten und betreuen in eigener Verantwortung. Die... Unterrichts- und Erziehungsarbeit... darf... nicht unnötig und unzumutbar eingeengt werden.“* Und auch im Hessischen Personalvertretungsgesetz (HPVG) vom 24. März 1988 (GVBl. S. 103) zuletzt geändert durch das Gesetz vom 20. Juni 2002 (GVBl. I S. 342) § 77 steht, dass der Personalrat eingeschaltet werden kann, wenn Lehrer Aufgaben übernehmen müssen, die sie nicht ausführen wollen.



Allerdings nützen kommunikative und juristische Kompetenzen wenig, wenn man aus nicht nachvollziehbaren Gründen von seinen Vorgesetzten gemobbt wird. Hier würde ich es persönlich auch für das Weiseste halten, das kritische Feld zu verlassen, wie es Frau „H“ getan hat. Die schulische Arbeit verlangt schon genügend Einsatz und Energie. Sich nun auch noch mit der Schulleitung in kräftezehrende Auseinandersetzungen zu begeben, dient nicht unbedingt der pädagogischen Aufgabe den Kindern gegenüber.

#### 5.3.5.2. Solidarität als Problem

Auch Innovationen gelingen nicht auf der Grundlage von Gesetzen und Verordnungen. Meist entstehen sie durch reflektiertes Beobachten der schulischen Praxis. Sollen klassenübergreifende Innovationen initiiert werden, bedürfen diese gemeinsamer also solidarischer Anstrengungen. Allerdings erscheint der Wunsch nach Solidarität eher als ein moralisches Postulat, als eine erwerbbare Kompetenz. Niklas LUHMANN vertritt die Ansicht, das "Solidarität... eher ein Wunschbegriff, eher ein utopischer Begriff (ist), mit dem auf erkennbare Probleme der modernen Gesellschaft reagiert wird." (1996, 41) Dies gilt auch für die kollegiale Kooperation in der Schule. Entsprechend unmöglich ist es zu beschreiben, wie diese eingefordert oder erworben werden kann. Allenfalls können Kollegen für die eigenen Ansichten und Vorstellungen gewonnen werden.

Ogleich es gerade die Kollegen sind, die durch ihre Solidarität zur Stärkung des „Lehrer –Selbst“<sup>180</sup> bei vielen der Befragten beigetragen haben, wird auch berichtet, dass in der Schule wie in jeder anderen Organisation auch Mobbing,

---

<sup>180</sup> Der Begriff wurde von Karl- Oswald BAUER in seinem Buch: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. in Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim/ München: Juventa (1997, 50) eingeführt. Danach müssten Lehrer Praktiken und Experimente mit Methoden der Unterrichtsgestaltung entwickeln, ein Archiv mit Medien und Unterrichtsmaterialien, PC-unterstützt, aufbauen, Entspannung und Konzentration durch kleine Übungen mit Schülern fördern, Momente der Muße und der Besinnung im Unterricht schaffen und ein sorgfältig ausgeklügeltes Zeitmanagement entwickeln.

Vereinsamung und Isolierung möglich sind. Lehrerin „H“ beispielsweise wollte innovativ sein: *„Ich habe immer noch das Gefühl, ich möchte sehr viel verändern und ich möchte auch viel tun und leider tue ich manchmal zu viel zu Hause.“* (H, 207/209) Allerdings erwartete sie hierfür Solidarität, die sie in der gewünschten Form nicht erlebte und deshalb betont: *„Zusammenarbeit ist sehr wichtig.“* (H, 225/226) Zugleich nahm sie wahr, dass sie zwar von den Kollegen in ihren Aktivitäten nicht gebremst, aber eben auch nicht unterstützt wurde: *„Alle sagen immer: "Mach das mal." Aber alle haben ihre guten Gründe warum sie es nicht machen. Aber es ist ´ne Sache von Prioritäten setzen. (...) Andere haben nur das Bedürfnis, ihre Ruhe zu haben.“* (H, 1017/1020)

Was das Einfordern von Solidarität betrifft, folgt die Kollegin in der Reflexion auf die oben angestellten Überlegungen, vermutlich einem unerreichbaren Idealbild. Möglicherweise muss man sich als innovativer Lehrer damit abfinden, dass Solidarität nicht erwartet werden kann und wenn doch vorhanden, als unverhoffter Gewinn betrachtet werden muss.

## 6. Resümee

Meine qualitative Studie sollte klären helfen, was Grundschullehrer, nach dem Scheitern im Beruf gefragt, an konkreten Erlebnissen aus der schulischen Praxis berichten. Anhand dieser Berichte sollte erarbeitet werden, in welcher Weise berufliche Krisen zur Selbstqualifizierung beitragen.

Ein wesentliches Kennzeichen insbesondere pädagogischer Professionen ist, dass ihnen ein Technologiedefizit innewohnt. Entsprechend ging ich davon aus, dass der Lehrer im Laufe seines beruflichen Alltags ganz selbstverständlich verschiedentlich scheitern würde. Diesem eher allgemeinen Vorwissen folgte die Frage, ob sich denn auf der theoretischen Grundlage des Konstruktivismus durch gleichsam beliebige Perturbationen des routinierten Handelns Momente der Reflexion und damit schließlich der Selbstqualifizierung ereignen würden. Die Lehrer werden also entweder durch das Scheitern motiviert, ihre eigenen Kompetenzdefizite zu bearbeiten, oder sie reagieren auf Kompetenzstörungen und erwerben das an Methoden, was das Schulsystem an Qualifikationen zulässt. Entsprechend sollte beobachtet werden können, in welcher Weise durch Scheitern Selbstqualifizierung ermöglicht und dadurch das Verständnis gefördert und der Umgang mit den beruflichen Aufgaben verändert wird.

Als Forschungsdesign wählte ich die qualitative Sozialforschung. Ihr Vorteil sollte sein, dass vielschichtige subjektbezogene Daten gesammelt werden. Dabei stellte ich zu Beginn des Interviews nur eine Frage. Diese lautete: „Woran sind Sie im Handlungsfeld Schule gescheitert?“ Nachdem die Forschungsfrage gestellt war, sollte der Informant assoziativ und spontan antworten. Ein Nachfragen war erlaubt, sollte allerdings nur dazu dienen, das an

Gesprächsinhalten zu erweitern, woran die Befragten selbst gedacht hatten. Die Offenheit verhinderte eine direktive Steuerung des laufenden Gesprächs. So kam es, dass von den Lehrern manche Inhalte nur wenig differenziert beschrieben wurden, die für eine vertiefte Analyse sicher hilfreich gewesen wären. Da die Lehrer bis auf eine Ausnahme für ein weiteres Interview nicht zur Verfügung standen, war eine Vertiefung einzelner Punkte in einem Anschlussgespräch nicht möglich. Die gesamte Analyse konnte also nur aus dem einmal geführten Interview entnommen werden.

Zunächst sind die Interviewdaten ein deutliches Dokument dafür, dass Lehrer in den unterschiedlichsten Bezügen in berufliche Krisen geraten. Da es nicht selbstverständlich ist, dass Lehrer von solchen negativen beruflichen Erfahrungen berichten, ist zu würdigen, dass die befragten Kollegen dies tun. Damit zeigen sie, dass sie durchaus bereit sind, ihre Tätigkeit transparent zu machen, ihre Schwächen zu zeigen, wenn sie wissen, dass mit ihren Daten vertrauensvoll umgegangen wird. Manche scheinen auch die Möglichkeit genutzt zu haben, problematische Handlungen in einem geschützten Rahmen zu reflektieren und über Lösungen nachzudenken.

Zweitens wurde die Annahme bestätigt, dass berufliche Krisen mitunter starke Irritationen bezüglich des beruflichen Selbstverständnisses auslösen und die Perturbationen auch zu Konsequenzen führen. Dabei fiel auch positiv auf, dass berufliche Krisen nicht unmittelbar und unabwendbar zu einem beruflichen Burnout führen müssen. Vermutlich konnte ein Burnout dort verhindert werden, wo sich die Lehrer Support durch Personen ihres unmittelbaren beruflichen oder privaten Umfeldes holten. So Lehrerin „K“: *„Wie gesagt, ich bin dann immer zur Sekretärin. Die ist die Seele der Schule, die ist einfach toll und habe mich, wenn irgendwas gewesen ist, habe mich einfach ausgekotzt bei der!“* (K, 233/237)

Allerdings wählten die Lehrer vorzugsweise die praxiserschließende und sozial-supportierende Selbstqualifizierung. Das bedeutet zum einen, dass dort Hilfe geholt wird, wo sich die Gelegenheit dafür bietet. Dies lässt die Interpretation zu, dass die Hilfe unmittelbar und unkompliziert erreichbar sein muss. Zum anderen wird sozialer Support vermutlich deshalb gesucht, weil Lehrer auf unterrichtliche Konstellationen praxisnah, intuitiv und spontan reagieren müssen, da sie zum einen deren Wirkung selbst im Vollzug noch gar nicht in ihrer ganzen Tragweite abschätzen können und zum anderen anscheinend nur auf diese Weise der aktuellen und einmaligen Situation gerecht werden

Eine wissenschaftsorientierte Reflexion wird im Zusammenhang mit der Bewältigung der kritischen beruflichen Situation nicht genannt. Eine bewusste Auseinandersetzung beispielsweise in einer Supervision scheint eher die Ausnahme zu sein, wird allerdings vielfach gewünscht. Allein von einer Lehrerin wurden Seminare in NLP besucht, eine weitere Lehrerin wählte im Anschluss an das Interview Fortbildungsveranstaltungen in Gesprächsführung. Dies schließt selbstverständlich nicht aus, dass sich Lehrer im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit akademisch qualifizieren. Jedoch lässt es die Interpretation zu, dass eine akademische Qualifizierung nicht unmittelbar als hilfreich erlebt wird. Offen bleibt, worauf diese Distanz zurückgeführt werden kann. Hierbei lassen sich verschiedene Hypothesen entwickeln. Beispielsweise die, dass die analytische Relevanz der Pädagogik nicht in ihrer Bedeutung für die Praxis erfahren, oder dass eine abstrakte Reflexion nicht hinreichend eingeübt wurde. Auch besteht Grund zur Annahme, dass eigene aus der Schülerbiographie entwickelte Alltagstheorien nachhaltig in die Lehrerpersönlichkeit eingebunden und durch abstrakte wissenschaftliche Ergebnisse kaum veränderbar sind. Schließlich könnte es auch daran liegen, dass eine konzentrierte und intensive Beschäftigung mit wissenschaftlichen Ergebnissen neben dem Unterrichtsalltag

Kraft und Zeit erfordern, die den Betroffenen, warum auch immer, nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen.

Drittens wurde gezeigt, welche Strategien die befragten Lehrer gebrauchen, um die Krise zu bewältigen. Hier war der von LAZARUS entwickelte Copingbegriff hilfreich, das Verhalten zu systematisieren. Mit der Wahl der Strategie konnte analysiert werden, ob im Anschluss an die Krise eine Reaktion als Selbstqualifizierung bezeichnet werden konnte.

Die Strategie der Flucht wurde angewandt, wenn die Situation als aussichtslos eingestuft wurde und weitere Verletzungen vermieden werden sollten. In der Regel wurden Fluchtüberlegungen vorgenommen oder geäußert, wenn die Selbstbestimmung durch Schulfunktionäre gefährdet schien. Die Perturbation hat damit aber nicht zu einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten geführt. Als Selbstqualifizierung wurde von mir ausschließlich die Strategie des Wechsels begriffen, da die aktuelle Situation nur bearbeitet werden kann, wenn die Betroffenen im Handlungsfeld bleiben, die Situation reflektieren und sich Handlungsalternativen erarbeiten. Selbstqualifizierung findet dort statt, wo Routinen hinterfragt und aufgegeben werden und sich Handelnde von vertrauten Leitbildern trennen. Wechselten die Lehrer ihre Maßnahmen, bedeutete dies im Rahmen dieser Studie ein Verzicht auf ein routiniertes Handlungsrepertoire.

Die gemachten Beobachtungen sind vergleichbar mit anderen Forschungsergebnissen. So meint Hans-Josef WAGNER, dass sich Professionelle gerade durch das praktische Handeln, das Arbeiten am konkreten Fall qualifizieren würden (1998, 87). Karl-Oswald BAUER (1994, 285) schreibt, dass praxisorientierte Entscheidungen aus Zeitmangel, Knappheit der Mittel und auf Grund der Komplexität der Aufgabe selten durch akademische Reflexionsprozesse bearbeitet würden. Dies hat auch die berufsbiographische

Studie von Ewald TERHART (1996) ergeben. Danach seien Lehrerinnen und Lehrer davon überzeugt, dass es am lohnendsten sei, auf die eigene subjektive Erfahrung zu reflektieren. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen Ulrich HERRMANN und Herbert HERTRAMPH (1997), die der Frage nachgegangen waren, wie sich Lehrerinnen qualifizieren. Die Befragten meinten, dass sie durch die Übernahme von Vorbildern und durch die persönliche Beziehung zum Fachleiter am Studienseminar profitiert hätten. Die wesentlichsten Impulse hätte man zudem von den leiblichen Kindern, durch Fortbildungen oder durch mutiges experimentelles Handeln erhalten. In einer weiteren Untersuchung stellte Ulrich HERRMANN (2000 a, 56) fest, dass der Novize sich in und an der Bewältigung der eigenen Praxis qualifiziere. Jede Berufsanfängerin und jeder Berufsanfänger müsse erfreuliche und schmerzhaftes Praxiserfahrungen durchleben. Allerdings gäbe es für diese begrenzt standardisierbaren Konditionen nur wenige personenübergreifende, allgemeinverbindliche Methoden. Am besten qualifiziere die je eigene individuelle Praxis. Nach der Studie von TERHART (1994, 222f.) versuchten beispielsweise 81,5% aller befragten Lehrerinnen und Lehrer sich bei auftretenden Konflikten selbst Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. 59,5% aller Befragten gaben an, dass sie, mit schulischen Fragen und den eigenen beruflichen Konflikten konfrontiert, auch andere Personen in den Reflexionsprozess einschließen würden. Abstrakt wissenschaftlich-orientierte Reflexionen seien nur eingeschränkt tauglich. Die Struktur und der Zweck des Aufgabengebietes nötigen dazu, „autodidaktisch“ zu arbeiten und das professionelle, berufliche Selbst so breit gefächert wie möglich auszubilden (Jürgen APEL u.a. 1999, 422).

Damit ist festzuhalten, dass die befragten Lehrerinnen der vorliegenden Studie mit den referierten Ergebnissen anderer Lehrerstudien als vergleichbar betrachtet werden können. Auch hier orientierten sie sich an der eigenen Praxis und holten sich vorzugsweise soziale Unterstützung. Dies ist insofern von

Bedeutung, als das die beobachteten Phänomene damit vermutlich nicht auf die Gruppe der Befragten begrenzt bleiben, sondern durchaus verallgemeinerungsfähig sind.

Um die Selbstqualifizierung exakter analysieren und bewerten zu können, als dies in der bisherigen Forschung geleistet wurde, wurden die einzelnen Handlungen bestimmten pädagogischen Aufgabenfeldern zugeordnet. Damit sollte geklärt werden, an welchen Aufgaben die Lehrer gescheitert sind und welche konkreten Maßnahmen sie anschließend ergriffen haben.

In Bezug auf den Aufgabenbereich der Erziehung konnte beobachtet werden, dass die Lehrer von ihren Schülern eine unkritische Anpassung an ihre Wertvorstellungen verlangten. Eine Erziehung zur Mündigkeit scheint bei manchen der befragten Lehrer erwünscht, in der konkreten Umsetzung aber oft genug durch ihre tatsächlich geleisteten Maßnahmen vereitelt. Die Schüler dagegen erscheinen dabei vielfach als Personen, die ihre Individualität zu entdecken suchten. Im Sinne einer mäeutischen Pädagogik wäre zu erwarten, dass die Lehrer Methoden erwerben, Kinder in ihrer Persönlichkeit zu stärken. Die Lehrer versuchten stattdessen, durch negative Sanktionen ihre Autorität zu sichern. Der Wechsel zu noch vehementeren direktiven Methoden lässt die Interpretation zu, dass eine eingehende Diagnose der einzelnen Schülerpersönlichkeit und die Bearbeitung eines individuellen Problems zugunsten von autoritären Maßnahmen zurückgestellt wurden.

Sollte dieses Verhalten als Selbstqualifizierung bewertet werden, kann allenfalls vermutet werden, dass die Lehrer damit einem System von Schule gerecht werden, dass vorbehaltlose Anpassung als tatsächliches erzieherisches Ziel internalisiert hat.



Bei der Analyse des Aufgabenbereichs Lehren fällt auf, dass die befragten Lehrer keinen zieldifferenzierten oder offenen Unterricht als Lösung für beispielsweise problematisches Schülerverhalten wählten. Die Äußerungen lassen vermuten, dass die Lehrer fast ausschließlich Unterricht arrangierten, bei der für alle Schüler zum gleichen Zeitpunkt die gleichen Lernziele galten. Dies kann auf der Folie der mäeutischen Pädagogik als Indikator für ein unzureichendes Unterrichts- und Klassenmanagement angesehen werden.

Mit der Reduktion auf einige wenige Unterrichtsmethoden folgten die Lehrer vermutlich aber einer impliziten Systemnotwendigkeit. Möglicherweise entsprechen die angemahnten Defizite einem systemlogischen Qualifizierungsschritt in Richtung frontal organisiertem Unterricht, um Vergleichbarkeit herzustellen und Bewertungen vornehmen zu können.

Wenn diese Annahme valide ist, dann fehlen dem System Schule möglicherweise vielfach geforderte Entwicklungsmöglichkeiten im mäeutischen Bereich.

Für den Aufgabenbereich Beratung konnte festgestellt werden, dass Lehrer die Beratungsgespräche oftmals als schwierig erlebten. Obgleich sie sich die Eltern als Erziehungspartner wünschten, wurden sie mitunter mit einer massiven Verweigerungshaltung konfrontiert. Die Lehrer nutzen zwar Gespräche, um ihre Einstellungen oder Entscheidungen mitzuteilen. Die Eltern schienen diese dagegen als Angriff zu erleben und verweigerten dann die Zusammenarbeit. Obgleich die Lehrer eine prozessorientierte und diplomatische Gesprächsführung nicht gelernt zu haben scheinen, erwerben sie dennoch in einzelnen Fällen hierfür die nötigen Kompetenzen. Hauptsächlich reduzierten die Lehrer die Beratung drastisch und setzen sich mit selektiven Maßnahmen gegenüber den Kindern durch. Dies lässt die Annahme zu, dass die Lehrer nicht tatsächlich auf die beratenden Interaktionen mit den Eltern angewiesen sind, um ihren schulischen Aufgaben nachkommen zu können. Vielmehr lässt die

Vorgehensweise die Deutung zu, dass sich die Lehrer vorzugsweise an Lehr- und Bildungsplänen, an Lektionen und verbindlichen Lernzielen orientieren. Eine konsequente Orientierung an den Lernvoraussetzungen und –bedürfnissen des zu erziehenden Subjekts scheint wenig Berücksichtigung zu finden.

Mit Blick auf den Aufgabenbereich Innovieren fällt auf, dass die Selbst- und Mitbestimmung eventuell durch ein vertieftes juristisches Verständnis erarbeitet und in der konkreten Situation begründet eingefordert werden kann. Allerdings gibt es hier deutliche Qualifizierungsgrenzen, beispielsweise wenn Mobbingstrukturen vorhanden sind.

Unrealistisch ist es dagegen, Solidarität zu qualifizieren oder bei anderen einfordern zu wollen. Allenfalls können die Betroffenen lernen, ihre Bedürfnisse deutlich und nachvollziehbar zu formulieren, um dann die Solidarität der Kollegen zu erhalten. Alternativ dazu wäre auch der umgekehrte Weg denkbar, nämlich von Solidaritätsforderungen an die Kollegen oder an die Schulleitung ganz abzusehen und ein zufälliges Vorhandensein von Solidarität als wohltuenden Zufall entgegenzunehmen. Würden sich Lehrer dieses Zusammenhangs bewusst, könnte manch enttäuschte Erwartung an die Kollegen mit mehr Abstand und Gelassenheit begegnet werden.

Im Rückblick auf die Studie muss festgestellt werden, dass letztlich nicht zweifelsfrei erörtert werden konnte, ob die Lehrer ihre Kompetenzen reduzierten, weil es ihre persönliche Attribuierung nicht zugelassen hat, oder ob eine systembedingte Kompetenzstörung vorlag. Allenfalls können Vermutungen angestellt werden.

Kommt man zu der Auffassung, dass bei den Befragten massive Kompetenzdefizite vorlagen, scheiterten die Lehrer in der Situation, weil sie mit

der Komplexität der Aufgaben überfordert waren. Dies wäre als Hinweis darauf zu deuten, dass die Aufgaben, wie sie der deutsche Bildungsrat formuliert und die mæeutische Pädagogik deutet, hohe Qualitätsforderungen an die Lehrer stellt. Entsprechend dieser Schlussfolgerungen müssten Lehrer, aber auch Studenten und Referendare in ihrer Aus- und Weiterbildung beispielsweise noch intensiver in der Planung, Organisation und Durchführung von zieldifferenziertem<sup>181</sup> und offenem Unterricht ausgebildet werden. D.h. Lehrer müssten Unterricht so arrangieren und gestalten, dass individuelle Lernwege möglich werden. Jeder Schüler sollte demnach mit seiner individuellen Lernfähigkeit in die Lage versetzt werden, erfolgreich an den angebotenen Lerninhalten zu partizipieren. Die Kinder sollten aber nicht nur als Lerner und Teilhaber am Unterricht, sondern als Personen mit vielfältigen sozialen Anbindungen und biographischen Bezügen wahrgenommen werden.

Kommt man stattdessen zu der Auffassung, dass es nicht an den konkreten Defiziten der Befragten gelegen hat, sondern an den systemischen Bedingungen, dann zeigt das Scheitern eine Kompetenzstörung an, was besagen würde, dass das System Schule diverse Vorgehensweisen blockiert und andere funktional stabilisiert. Das würde bedeuten, dass die Schule als System ihren eigenen Selbsterhalt, ihre Autopoiesis, immer wieder herstellt und Handlungen vernachlässigt, die nicht zur Kernaufgabe gehören.

In der Befragung kristallisiert sich heraus, dass die Kollegen es als unverzichtbare Kernkompetenz ansehen, Unterricht für die Gruppe zu gestalten und zu arrangieren. Die Fokussierung der Lehrer auf die Aufgaben des Lehrens

---

<sup>181</sup> Der Begriff „zieldifferenziert“ meint, dass die entwicklungspsychologischen Unterschiede der Kinder berücksichtigt werden: „Als integrativ bezeichne ich eine allgemeine Pädagogik (kindzentriert u. basal), in der alle Kinder u. Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- u. Handlungskompetenzen, in Orientierung auf d. nächste Zone ihrer Entwicklung, an u. mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen u. arbeiten.“ (Georg FEUSER, 1995)

und der Rückzug auf ihre Amtsautorität könnte dann als Hinweis darauf gedeutet werden, was die Schule selektiv stabilisiert.

Die Lehrer hätten damit durch das Scheitern erlebt, was ihre obligatorischen Kernaufgaben sind, die das System Schule ihnen als zulässig zukommen lässt. Damit hätten sie mitunter auf schmerzliche Weise erfahren, was sie außerhalb aller berechtigten oder unberechtigten Ansprüche und politischen Programme an interaktiven pädagogischen Aufgaben zu kontrollieren, zu steuern und zu leisten im Stande sind. Zugleich erscheint die Schule damit eher als ein System, welches Funktionen als Zubringer für die Gesellschaft erfüllt.

Wenn die Reduzierung der Aufgaben als Folge einer Kompetenzstörung durch das Schulsystem ausgelöst worden ist, dann könnte Selbstprofessionalisierung bedeuten, die aus der mæeutischen Pädagogik heraus entwickelten Anforderungen nur als fakultative Handlungsfläche anzusehen. Im Sinne dieses Selbstverständnisses könnten die Lehrer nun auf der gefundenen Basis selbst und reflektiert entscheiden, ob es die Situation zulässt, mæeutisch wirksame Methoden einzubeziehen. Ein sisypheartiger Handlungsdruck, gleichsam von der Idee durchdrungen, jedwede gesellschaftlichen Defizite bearbeiten zu müssen und zu wissen, dass dies nie gelingt, entfiele. In diesem Sinne würde die Reduzierung auf den schulpädagogischen Kern auch für Entlastung sorgen. Die Entwicklung eines kompetenten Lehrer- Selbsts würde dann bedeuten, dass immer dort, wo selbstgestellte oder fremdbestimmte Ansprüche formuliert werden, abzuwägen, ob die persönlichen Ressourcen und Kompetenzen vorhanden sind und ob Aussicht auf Erfolg besteht, diese Aufgabe angemessen zu bearbeiten.

Spannend wäre es zu beobachten, wie es die Pädagogik an deutschen Schulen verändern würde, gäbe es nicht die Möglichkeit durch negative Sanktionen zu agieren, also nicht die Möglichkeit bestehen würde, Kinder für die Förderschule

vorzuschlagen, die Klasse wiederholen zu lassen oder schlechte Noten für nicht erbrachte Leistungen zu geben. Unter Umständen würde ein Verzicht auf selektiv wirksame Maßnahmen einen stärker mæeutisch orientierten Ansatz möglich beziehungsweise notwendig machen. Offen bleibt allerdings, ob solche gravierenden Reformen von den Lehrern überhaupt erwünscht wæren.

## 7. Anhang

### 7.1. Brief an Darmstädter Grundschulen

im November 2000

Thomas Bürger, Darmstadt  
Auf der Marienhöhe 32  
64297 Darmstadt

Sehr geehrte Schulleitung, liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Betreff: Narrative Interviews zum Thema: Das Faktum des Misslingens

Zur Person: Ich, Thomas Bürger, geb. 1964, Grundschullehrer und Diplompädagoge, habe die letzten fünf Jahre an der Ludwig-Schwamb-Schule in Darmstadt-Eberstadt gearbeitet und mich für ein wissenschaftliches Forschungsprojekt beurlauben lassen.

Fragestellung: Ich kenne die Freuden, aber auch die gelegentlichen „Nackenschläge“ des Lehrerberufs. In dieser Arbeit möchte ich mich gerade mit den „Nackenschlägen“, sprich „dem Misslingen“ im Besonderen auseinanderzusetzen. Dabei stelle ich mir folgende Fragen:

Welche Probleme und Schwierigkeiten tauchen wiederholt auf?

Welche Unterstützung könnte prophylaktisch ein Scheitern verringern?

Welche Auswirkungen hat das Scheitern im weiteren Berufsalltag?

Ziel ist eine Promotion, die sich unter anderem mit dem Misslingen oder dem Scheitern im Handlungsfeld „Schule“ beschäftigt. Dabei sollen so genannte „Narrative Interviews“ durchgeführt werden. Die Interviewten sollen „Geschichten“ des Scheiterns im Berufsalltag erzählen.

Rechtliche Grundlage: Nach Auskunft der Rechtsabteilung des Kultusministeriums vom 14. Nov. 2000 (telephonisch) wird eine Genehmigung durch die Schulbehörde und anderer an der Schule mitwirkenden Organe nicht benötigt, da die Untersuchung nicht flächendeckend und absolut freiwillig ist. Ich möchte aber dennoch meine Befragung im Einvernehmen mit der jeweiligen Schule durchführen.

Zielgruppe: Die Auswahl der Interviewten beschränkt sich auf Lehrerinnen des Grundschul-, Hauptschul- und Realschulbereichs. Befragt werden nur einzelne Lehrerinnen. Im Hinblick auf die Fragestellung ist unerheblich, wie viele Lehrerinnen einer Schule teilnehmen.

Ort/ Zeitpunkt/ Dauer: Der Ort und der Zeitpunkt der Befragung werden im Einverständnis mit der Befragten festgelegt. Die Dauer und die Intensität des Interviews hängen ganz von der Interviewten ab.

Datensicherung: Alle Interviews werden mit einem digitalen Camcorder aufgezeichnet. Dieses Verfahren ermöglicht es, gestische und mimische Signale, insofern sie von Bedeutung sind, zu verschriftlichen. Anschließend werden (vor allem) die akustischen Daten transkribiert. Die visuellen und akustischen Daten werden nicht veröffentlicht. Die Daten werden, soweit erforderlich, als einzelne Zitate veröffentlicht.

Datenschutz: Es werden Daten wie Name, Alter, Ausbildung, Zeit im Schuldienst usw. erhoben. Selbstverständlich werden alle Daten, die Rückschlüsse auf die Interviewte oder beteiligte Personen sowie der Schule, verschlüsselt.

Ich würde mich freuen, wenn Sie sich trotz der Belastung zu einem Interview zur Verfügung stellen könnten. Ich danke schon jetzt jeder, die sich die Mühe gemacht hat, sich mit meinem Anliegen zu beschäftigen.

Mit freundlichen Grüßen

Thomas Bürger

## 7.2. Vorlage: Omnibus für die befragten Lehrerinnen

Daten zu ihrer Person



Name

Alter

Familienstand, ledig, verheiratet, geschieden, Kinder?

Welche Schulart?

Wie lange schon verbeamtet?

Wie lange sind Sie im Schuldienst?

Funktion an der Schule (Personalrat, Sport, Bücher...)?

Wie lange sind Sie an dieser Schule?

Die wievielte Schule ist das jetzt?

Früherer Studienort PH/ UNI?

Wie war das Studium?

Daten zur Schule

Klassenanzahl?

Schülerstärke?

Klassenstärke?

### 7.3. Interviewtext

1: Interviewpartnerin G (ORIGINAL) Frau "G"

2/ 3/ 4

- 5: Frau "G" treffe ich während einer großen Pause am  
6: 22.01.2001. Sie sagt sofort zu und macht mit mir  
7: einen Termin für den 29.01.01. in der Schule aus.  
8: Frau "G" beantwortet erst eine Liste von "Omnibus"  
9: Fragen.  
10: Dann erzählt sie eine Geschichte des Scheiterns.  
11: Dauer meines Aufenthaltes ca.: 60 Minuten.  
12: Dauer des Interviews: 45 min. Das Interview wurde  
13: durch Heizungsmonteure unterbrochen und dann  
14: abgebrochen.  
15: Aufgenommen mit Camcorder.  
16: .  
17: .  
18: .  
19: Frau "G" hat das Transkript nicht Korrektur  
20: gelesen.  
21: Frau "G" hat sich danach nicht mehr gemeldet.  
22:  
23:  
24: TB: = Interviewer/ G: = Interviewpartnerin "G"  
25:  
26: TB: Super, dass ich kommen konnte, dass Sie sich  
27: Zeit für mich nehmen. (...) Wenn Sie das gerade mal  
28: angucken und beantworten.  
29: G: Also, mein Name ist \*\*\*"G", ich bin 57 Jahre  
30: alt, bin geschieden, habe keine Kinder. Schulart  
31: ist die Grundschule. Verbeamtet: Ich würde sagen  
32: ´81. Ich war nicht gleich Lehrer. Ich bin dann in  
33: den Schuldienst gegangen. Fest angestellt seit  
34: 1980.  
35: Funktion in der Schule: Die ganze Zeit habe ich  
36: die Bücher noch gemacht alle, nebenher und  
37: Sachunterrichtssachen bestellt. Wie lange bin ich  
38: an der Schule? Seit ´82. Das ist meine zweite  
39: Schule. Studiert habe ich in Frankfurt an der UNI.  
40: Jetzt: ´Wie war das Studium´? Wie meinen Sie das?  
41: TB: Was ihnen zu der Frage einfällt.  
42: G: Nicht Fächer, sondern ´wie es war´?  
43: TB: Ganz allgemein.  
44: G: Für mich war es leicht, denn ich war schon 30  
45: Jahre alt, ich war 10 Jahre bei der Fliegerei.  
46: Habe aus gesundheitlichen Gründen aufgehört. Und

47: für mich war das Studium insofern leicht. Die  
48: Professoren waren vielleicht zehn Jahre älter zum  
49: Teil. Da hat man natürlich einen ganz anderen  
50: Zugang. Außerdem hatte ich so viel  
51: Lebenserfahrung. Ich habe mich da nicht so ins  
52: Boxhorn jagen lassen. Und habe von Anfang an  
53: gewisse - sagen wir mal - pädagogischen Theorien  
54: angezweifelt, weil ich so viel mit Menschen zu tun  
55: hatte, wusste ich, das kann nicht stimmen (lacht).  
56: Viele auch so '68 Theorien: Die erziehen sich  
57: schon selbst und lasst mal. So: lass mal laufen. Das  
58: war mir damals schon klar, dass das nicht geht.  
59: Das Studium war verhältnismäßig für mich leicht.  
60: Wobei ich es sofort bereut hatte, dass ich das  
61: gemacht hatte, da kam nämlich raus, das finanziell  
62: alle Grundschullehrer zurückgestuft werden und das  
63: kaum einer genommen wird. Das Arbeitsamt rief mich  
64: dann: "Es täte ihnen leid, dass sie mir das  
65: empfohlen haben. Ich wäre nämlich lieber Förster  
66: geworden. Aber.. Gucken Sie mal, beim Forstamt  
67: haben sie mir gesagt: "Wenn Sie fertig sind, sind  
68: Sie zu alt!" Das hätten die mir als Lehrer auch  
69: sagen müssen. Was meinen Sie, was ich Alter nur  
70: rauskriege? Das ist einfach zu lange die Zeit. Man  
71: überlegt nicht, dass das Referendariat auch noch  
72: kommt. Na ja, dann musste ich es halt  
73: weitermachen. War gezwungen als Streber  
74: aufzutreten, alles mit eins zu machen, sonst wäre  
75: ich nicht in den Schuldienst gekommen. Die haben  
76: glaube ich in Hessen 40 Leute genommen von 1000.  
77: Ich musste ja eine Existenz haben. Ich habe ja  
78: wirklich umgeschult, nicht aus Jux und Tollerei.  
79: Insofern war das Studium kein Problem. Fand ich  
80: äußerst interessant. Aber ich hatte nie... keine  
81: gesellschaftlichen Ziele hat ich, oder irgendwie  
82: die Kinder befreien, oder irgendwas. Ich habe das  
83: als normalen Beruf ergriffen.  
84: (2) Daten zur Schule. Klassenanzahl: 19 Kinder.  
85: Vierte Klasse. Wie meinen Sie Schülerstärke?  
86: Klassenstärke?  
87: TB: Hier von der ganzen Schule.  
88: G: Ich denke wir sind im Moment auf 180 Schülern.

89: Das variiert von Jahr zu Jahr.  
90: TB: So um den Dreh?  
91: G: Es ist natürlich ein sehr kompliziertes  
92: Einzugsgebiet. Sehr, sehr viel sozial Schwache und  
93: eine starke Fluktuation. Und auch die Eltern mit  
94: wechselnden Partnern - oder fast alle getrennt,  
95: also. Im Grunde müsste man unglaublich viel  
96: pädagogisch oder psychologisch tätig werden. Man  
97: kann das gar nicht auffangen. Das wird auch immer  
98: krasser hier in diesem Einzugsgebiet. Ich erlebe  
99: das von der ersten bis zur vierten Klasse, dass  
100: jedes Halbjahr neue Partner sind bei der Mutter  
101: oder Vater, das ist für die Kinder natürlich  
102: schrecklich. Und jeder will erziehen von denen ja  
103: dann. Das kommt noch dazu - und - also. Das wird  
104: auch nie berücksichtigt beim Schulamt, das mal so  
105: Erhebungen gemacht werden: Was ist an der Schule  
106: kompliziert? Wo müssten wir vielleicht noch  
107: jemanden hintun. Aus dem sozialen Bereich. Die  
108: werden alle gleich bewertet. Und ich denke, dass  
109: kann ein Lehrer nicht auffangen, was da für  
110: Probleme sind und ob ein Kind nie ein Frühstück  
111: dabei hat, weil die Mutter immer noch schläft. Bis  
112: morgens in der Disco, oder so. Auch diese Sachen  
113: frustrieren einen sehr. Und da sind auch viele  
114: Aggressionen zu erklären. Das kann ein Lehrer  
115: nicht auffangen. Da müsste Druck auch auf das  
116: Elternhaus ausgeübt werden. Ich bin ja mit dem  
117: Jugendamt dauernd für X Kinder tätig. Aber die  
118: sagen: "Ja, wir haben keine Handhabe. Wir können  
119: mal einen Hausbesuch machen. Es ist einfach kein  
120: Druck dahinter. Nicht konsequent. Das Kind kann  
121: nicht das Gefühl haben: "Ja, die sind für mich  
122: tätig, da wird etwas verändert." Immer erst wenn  
123: es eskaliert, wenn es schon zu spät ist.  
124: (3) Was für mich in den letzten vier Jahren  
125: schlimm war, war diese Integration. Das war für  
126: mich die schlimmste Erfahrung mit der Schule. Ich  
127: finde das System sowieso unmöglich, dass keinerlei  
128: Kontrolle ist. Ich meine Kontrolle so: Man muss  
129: doch mal sehen, dass man im Grundsatz ähnliche  
130: Ziele hat und nicht jeden wursteln lässt.

131: Integration wurde mal beschlossen: "Das klappt.  
132: Klappt" Es waren bestimmt ein paar Kollegen, die  
133: da in ihrer Euphorie gesagt haben: "Das läuft  
134: bestens." Der Kollege und ich, wir wussten, wir  
135: sind beide Realisten, wir wussten, dass das nicht  
136: klappen kann mit verhaltensgestörten Kindern, wenn  
137: weder die Mutter therapiert wird, noch das Kind  
138: erst mal auf Hirnströme oder sonst was untersucht  
139: wird. Da war so eine Akte, da hieß es, es soll im  
140: Grunde nach Riedstadt erst mal in die  
141: geschlossene. Mutter brauch' es ja nicht  
142: genehmigen. Wollte es auch nicht haben. Das Kind  
143: kam dann nachmittags in so eine Betreuungsgruppe  
144: für Tausende von Mark. Die Mutter musste gar  
145: nichts eingehen. Nichts, in keinerlei Weise eine  
146: Verpflichtung eingehen. Und wir hatten dann zwei  
147: von diesen dann in der Klasse. Die Klasse ist bald  
148: dran zu Grunde gegangen. Wir zwei auch. Keiner hat  
149: sich je vom Schulamt mal gekümmert. Nur - kennen  
150: Sie den Herrn \*\*\* von der Schule für praktisch  
151: Bildbare. Der soll das koordinieren. Der hat schon  
152: Jahre lang keinen Unterricht mehr gehalten. Ich  
153: sag jetzt mal den Namen, es ist halt so. Und hat  
154: noch nie in der Grundschule unterrichtet und  
155: wollte uns dann sagen, wie es geht. Das Kind  
156: sollte zum Beispiel - das war extrem zerstörerisch  
157: - beide zerstörerische Kinder. Die Hefte zerreißen  
158: von anderen, Joghurtbecher schmeißen. Also extrem.  
159: Dann hat er gesagt, wir sollen den Kindern  
160: vorschlagen, sie sollen die Tische der anderen  
161: schmücken. Können Sie sich das vorstellen? (4)  
162: Kinder, die ich zurückhalten muss, die anderen  
163: solche Beulen machen (Handzeichen), Haare  
164: büschelweise ausreißen, obszönste Ausdrücke sagen  
165: und ich bin froh, wenn sie dem anderen nicht sein  
166: liebstes zerstört haben. Dann hat der dann so  
167: Vorschläge gemacht. Wissen Sie, ich war so - die  
168: haben mich ja dazu gezwungen zu dieser  
169: Integration. Ich habe gesagt: "Ich kann das nicht,  
170: ich bin nicht dazu ausgebildet. Ich bin doch nicht  
171: Psychiater oder Psychologe - alles fürs gleiche  
172: Geld und gleiche Stundenzahl. Da hat mal keiner

173: vom Schulamt gefragt, so als Rückmeldung: "Sagen  
174: Sie mal, wie verkraftet das denn die Klasse? Geht  
175: das überhaupt?" Ich habe jahrelang einen  
176: Deutschunterricht gemacht, den ich selbst zutiefst  
177: ablehne. Das ging nicht anders. Der Bub hat keinem  
178: Kind eine Chance gelassen, auch das Mädchen nicht,  
179: etwas zu sagen. Da hat der gleich gesagt: Du altes  
180: Arschloch. Du bist dumm. Obszönst halt. Da dachte  
181: ich: Was ist denn das für ein Schulsystem, das  
182: zwei Kindern erlaubt, alle anderen zu ruinieren.  
183: Die Kinder waren so fahrig. Und dann haben wir mal  
184: - als Beispiel, da war so eine Geschichte: Was  
185: magst du an der Schule? Was nicht? Was wünschst du  
186: dir, was anders wird? Da hatten bis auf eine alle  
187: geschrieben: Ich wünsche mir, dass der und der  
188: rausgeht. Die Eltern kamen dann zu mir und haben  
189: dann gesagt: Wir konnten es nicht verhindern. Der  
190: hat auf den Tisch gehauen. Irgendein Kind: "Ich  
191: schreib' das!" Also es war ihnen so ein Bedürfnis,  
192: die anderen loszuwerden. Die haben so gelitten.  
193: Nach den Ferien - haben viele Eltern mir erzählt -  
194: hätte das Kind gesagt: Ich gehe gerne in die  
195: Schule, wenn nur der nicht da wäre, oder die. Es  
196: waren ja zwei. Und da dachte ich: "Mein Gott, wie  
197: unglaublich, was für ein Vergehen, an einer Klasse  
198: oder auch an uns. Ich habe im wahrsten Sinne des  
199: Wortes `Haare gelassen`. Immer noch gehen mir die  
200: Haare aus. Das ist der Stress. Den Bub sind wir  
201: jetzt los. Da wurde das uns in die Schuhe  
202: geschoben. Wir sind schuld dran, weil wir uns  
203: nicht von diesem Lehrer haben beraten lassen, der  
204: also keinerlei Ahnung hat, der den Bub noch nie  
205: gesehen hat. Nur aber mir gesagt hat, ich sollte  
206: der Mutter öfter Komplimente machen. Die Mutter  
207: ist extrem vulgär und behandelt den schrecklich.  
208: Der muss von der Mutter weg. Nach der Erfahrung  
209: habe ich mir gesagt: Es ist nichts zu retten.  
210: Keiner will wissen, wie es wirklich läuft. Mein  
211: Kollege sagte zu mir: "Was erwarten Sie? Das  
212: könnten für die auch Eier sein oder Gemüseköpfe."  
213: Das stimmt. Das interessiert die echt nicht im  
214: Schulamt. Wenn es funktioniert, fragt keiner. Wenn

215: es nicht funktioniert, ist der Lehrer dran schuld.  
216: Gott sei Dank, bin ich so alt, dass ich mir so  
217: einen Schuh nicht mehr anziehe. Sondern mir sage:  
218: Ich weiß, dass ich mein Möglichstes getan habe.  
219: Und das Kind hat mir gegenüber auch diese  
220: Schimpfworte nie gebraucht. Und ist auch zu mir  
221: gern gekommen, das hat mich natürlich nicht  
222: gerettet und das Kind auch nicht. Die Mutter kam  
223: und versteckte Kassette und Mikrophon in der  
224: Tasche und solche Dinge. Hat sie vorher auch in  
225: anderen Schulen gemacht, da flog der ja dann raus.  
226: Die Akte war so (zeigt: 3 cm dick). Es ist  
227: ungeheuerlich, dass die wirklich denken, man kann  
228: Menschen das zumuten. Wären Sie in einem Betrieb  
229: würden Sie Sonderzulage kriegen oder Ermäßigung,  
230: Stundenermäßigung oder irgendwie würden Sie  
231: unterstützt. Ich hatte keinerlei Unterstützung.  
232: Wenn ich meinen Kollegen nicht gehabt hätte? Die  
233: Kollegen hier sagten auch immer: "Mein Gott, was  
234: ist denn mit dir los? Du bist ja fix und fertig?"  
235: "Ja, wie Tiere." Die haben geschrieen. Ich hatte  
236: die dann immer im Nebenräumchen (lacht). Da sagten  
237: die aus anderen Klassen: "Frau "G", was habt denn  
238: ihr da?" Ich sagte: "Ich habe einen Affen aus dem  
239: Vivarium geliehen!" "Zeigst du ihn? Zeigst du  
240: ihn?" "Nee, der tobt noch da!" (lacht) So Sachen.  
241: Ich konnte nicht sagen: "Die und die." Die hätten  
242: die in der Pause fertig gemacht. In der Pause war  
243: auch schlimm mit den Kindern, mit diesen  
244: gestörten. Ich meine nur, diese Sachen, ich würde  
245: sofort den Beruf wechseln. Diese Sachen sind so  
246: frustrierend, sie werden in jeglicher Hinsicht in  
247: ihrer Initiative gebremst. Oder hätten sie gute  
248: Vorschläge? Die will ja keiner hören! Wo soll ich  
249: denn die anbringen. Wenn ich sage: Die Integration  
250: ist nicht möglich - wir haben das gleich gewusst -  
251: und das will doch kein Mensch hören. (5) Mein Ex-  
252: Mann hat dann gesagt: "Soll ich dir ein Gespräch  
253: mit der Frau Wolf (Kultusministerin in Hessen)  
254: verschaffen?" Ich sage: "Was nützt den das?" Wenn  
255: ein Lehrer, der so etwas erzählt. Das  
256: Kultusministerium - da entscheiden im Grunde ganz

257: andere Leute. Die Minister kommen und gehen. Und  
258: vom System ändert sich hier nichts.  
259: Nee, also ich finde, wenn man sozusagen aus dem  
260: normalen Leben kommt, ich betrachte das mal als  
261: normales Leben. Und dann in den Schuldienst. Also.  
262: (6) Ich konnte es am Anfang nicht fassen. Jetzt  
263: habe ich mich daran gewöhnt. Wie lebensunerfahren.  
264: Man ist ja nur mit Kindern zusammen. Und viele  
265: Lehrer haben nur Lehrer als Bekannte. Das ist so,  
266: wie soll man sagen, fast sektenartig. Und dann  
267: denke ich, im Schulamt hocken die gleichen. Das  
268: erwartet man. Da kann nichts kommen. Die lügen  
269: sich auch in die Tasche. Wenn ich jetzt sage: "Ich  
270: sehe das so und so!" Und sagen die: "Sie können  
271: das nicht! Sie sind unfähig!" Verstehen Sie, wenn  
272: irgendwas nicht klappt. Da könnte ich hundert  
273: Argumente bringen, weil genug Lehrer sich dauernd  
274: selbst belügen und sagen: "Ach, das klappt doch  
275: wunderbar. Es ist doch schön. Es gibt auch keine  
276: Aggression." Und wenn Sie mich dann sehen: "Nee,  
277: das ist so, das hat mit mir als Lehrer gar nichts  
278: zu tun." Dann sind sie unfähig. Ich selbst würde  
279: mir den Schuh nicht anziehen, aber ich weiß, dass  
280: die Leute im Schulamt abgewimmelt werden. Ich  
281: würde da auch nie hingehen und - jetzt grade mit  
282: dieser Integration was sagen. Warum? Der Herr \*\*\*  
283: hat mir gesagt: Ich bin daran schuld, dass es  
284: gescheitert ist. Ich konnte es natürlich nicht  
285: begründen. Nur weil er mich beraten hat und ich  
286: habe gesagt: Ich will ihre Beratung nicht. Ich  
287: nehme nur Beratung an von einem Grundschullehrer,  
288: der schon Integration gemacht hat. Alle anderen  
289: können nichts dazu sagen. Also so extrem stellt  
290: man es sich ja nicht vor, wie das läuft.  
291: TB: Er hat gesagt: Sie sind gescheitert.  
292: G: Mmh. Deswegen kam ich überhaupt auf die Idee,  
293: mit ihnen mit dieser "Scheitern an der Schule",  
294: weil ich selbst empfinde das in keiner Weise als  
295: Scheitern. Mein Kollege sagt auch: "Wir haben das  
296: Optimale für dieses Kind noch rausgeholt.  
297: Wirklich. Aber die Klasse hat den am Schluss so  
298: abgelehnt. Ich kann auch kein Kind zwingen, neben



299: so einem Kind zu sitzen. Ich kann dem anderen  
300: seine Freiheit nicht einschränken, dass er was  
301: erleiden muss, wofür also... Und das sehen eben  
302: diese Sonderschullehrer, der das koordinieren  
303: soll, der sieht nur die Sonderschüler, nur die  
304: Randgruppe. Ich sage: das ist eine Randgruppe.  
305: Aber die große Allgemeinheit, die nachher auch die  
306: Gesellschaft tragen muss, die die Steuern zahlt,  
307: die alles in Gang hält, die wird kaputt gemacht.  
308: Ich meine, ich muss doch die Klasse doch so fit  
309: wie möglich machen, für die weiterführende Schule  
310: oder auch für das Leben, das sie zusammen  
311: auskommen, weil die nachher die Gesellschaft  
312: tragen. Und das finde ich unglaublich, dass das  
313: einfach vernachlässigt wird. Dieser eine Bub,  
314: jetzt mal ganz nüchtern gesehen, hat ungeheure  
315: Kräfte bei den Lehrern gekostet, bei den Betreuern  
316: nachmittags, hat Geld - Steuergelder en mas  
317: gekostet. Die Frau wurde zu nichts gezwungen.  
318: Einmal eine Umschulung. Da ist sie dann gleich  
319: dreimal zu spät gekommen - in den Betrieb, war  
320: auch schon erledigt. Und das ist unglaublich. Und  
321: wir zwei, mein Kollege und ich, wir sind die, die  
322: gescheitert sind. (7) Und die Betreuung, die  
323: nachmittags erfolgte, privates Unternehmen für  
324: viel Geld, aber von uns bezahlt, hat uns dann  
325: alles verheimlicht, wie das nachmittags ablief. Da  
326: waren ja Sachen. Sogar die Polizei war dann da. Er  
327: hat Dinge gemacht. Und die waren so unehrlich. Die  
328: haben sich vor uns dargestellt, als ob wir die  
329: Idioten sind und sie machen das perfekt. Und das  
330: vergesse ich auch nie. So etwas habe ich noch nie  
331: erlebt, weil bei der Fliegerei ist immer ein  
332: ungeheurer Zusammenhalt. Egal mit wem man fliegt,  
333: da muss man sich auf den anderen verlassen können,  
334: egal in welcher Situation. Und da habe ich das zum  
335: ersten Mal erlebt, wie die Leute so ... im Grunde  
336: keine Kooperation da ist, weil jeder denkt, der  
337: andere hält ihn für unfähig. Ist das nicht  
338: schlimm? Und jedes Mal, wenn ich gesagt habe: "Ich  
339: weiß nicht - zu denen da in \*\*\* - zu  
340: diesen Therapieleuten: "Ich weiß nicht, also wir

341: kommen nicht klar! Wir sehen keine Entwicklung,  
342: und so." "Doch, doch, doch!" Und nachher - der  
343: eine ging dann von dort weg, der hat uns dann mal  
344: geschildert, wie es wirklich war. Dann sage ich:  
345: "Das war mir im Grunde klar! Das konnte nur so  
346: laufen bei Ihnen. Warum haben Sie das nicht alle  
347: gesagt? Ehrlich! Und so uns was vorgespielt. Das  
348: hat doch dem Kind nichts genützt. Niemand hat es  
349: genützt." Das war für mich im Grunde die krasseste  
350: Erfahrung, die ich eigentlich gemacht habe. (8)  
351: Und deswegen - ich habe mich auch von der Schule  
352: wegbeworben, ich möchte da nach \*\*\*, an eine  
353: ruhige Schule am Rand (lacht) der Äcker. Doch ich  
354: hätte das gerne. Ich möchte auch mit denen was  
355: pflanzen. Also man kann sagen, ich suche die  
356: Idylle. Aber ich finde, ich habe hier genug an der  
357: Front gekämpft (lacht). Das hat mir wirklich den  
358: letzten Enthusiasmus geraubt. Wie gesagt, ich bin  
359: kein Überzeugungslehrer, aber trotzdem kann man ja  
360: seinen Beruf gut machen. Auch wenn man das nicht  
361: als Hauptlebensziel angestrebt hat. (9)  
362: In Bezug auf Schüler fühle ich mich in keiner  
363: Weise irgendwie, dass ich gescheitert bin, ich  
364: komme da also mühelos klar. Übe auch durchaus  
365: Autorität aus. Aber da die Kinder fast alle einen  
366: starken Gerechtigkeitssinn haben, ist denen das  
367: sehr recht. Das man, wenn man straft, das vorher  
368: ankündigt, (10) und dann es auch konsequent macht.  
369: Also aber auch, sobald etwas zu loben ist, lobt.  
370: Nur beides konsequent. Also ich finde das nicht so  
371: schwierig. Dieses anbieten an die Kinder - ich  
372: denke, dass ist wie bei Tieren - die spüren das  
373: instinktiv, dass einer unsicher ist, oder wenn man  
374: ihnen zum Munde redet (übertrieben): "Hach, was  
375: hast du das toll gemacht!" und es ist nicht toll,  
376: dann muss man das sagen. Denn das nächste Mal,  
377: wenn das Kind was Besseres macht, weiß es, es hat  
378: wirklich was geleistet. Ich denke, dass das auch  
379: das normale Leben mehr wäre. (11) Später in einem  
380: Betrieb ist das auch nicht so. Da zählt wirklich  
381: die Leistung und nicht, dass man um jemanden  
382: rumhüpft, und ... auch menschlich meine ich jetzt

383: die Leistung. Ich habe auch diesen Bub nicht  
384: gelobt. Da sollte ich aufschreiben: Lobenswertes.  
385: Ich sage: "Ich wäre sofort bereit, für diesen  
386: Integrationsbuben etwas aufzuschreiben. Aber, wenn  
387: der heute jemandem dreimal etwas geklaut hat und  
388: dem anderen das Essen zerstört hat, ist nix zu  
389: loben." Ich habe auch das zu dem Kind gesagt, sage  
390: ich: "Ich bin so froh, wenn ich dich loben kann.  
391: Aber ich lobe dich nicht für Sachen, wenn du dich  
392: nur einmal normal verhältst." Das hat der gut  
393: kapiert. Der wusste genau, wie ich das meine. Aber  
394: er konnte dann auch kein Lob verkraften. Kunst  
395: war er nicht schlecht, dann habe ich das mal  
396: gelobt, dann ist der gleich so ausgeflippt und ist  
397: über Tische und Bänke. Lob ist zum Teil schwerer  
398: zu verkraften, also Erfolg als Misserfolg. Und  
399: diese Loberei von den anderen, das hat das Kind  
400: auch als Verarschung empfunden, im Grunde. Wir  
401: haben das gemerkt, mein Kollege und ich. Dieses  
402: übertrieben: "Hach, hast du das toll gemacht!" Der  
403: wusste genau, das ist ja kein Dummer gewesen, der  
404: wusste genau, pfff, nix was er da gemacht hat. Und  
405: das finde ich halt schlimm, dass da auch keine  
406: Koordination ist, dass man sagt: "Hört mal, wir  
407: bleiben da konsequent, so. Wie soll so ein Kind  
408: sich orientieren. Der eine lobt alles und lässt  
409: alles laufen: "Ach, das gibt sich schon von  
410: selbst!" Wie soll ich da dagegen steuern und eine  
411: Struktur reinbringen oder mein Kollege. (12) Und  
412: das betrachte ich als Scheitern, nicht  
413: persönliches Scheitern, sondern als Scheitern  
414: meiner Person am System. Nur andere scheitern auch  
415: am System, nur ziehen sie sich den Schuh an: "Ich  
416: kann es nicht, die anderen hätten es gekonnt!" Ist  
417: ja nicht wahr. Ist nicht wahr! (13) Wir haben ein  
418: Integrationskind - ich habe ja drei - ein  
419: Integrationskind, jetzt noch. Da ist die  
420: Integration völlig gelungen. Also wir können es.  
421: Aber da waren die Zustände auch anderes. Die  
422: kooperativen Eltern, das ist ja auch wichtig. Aber  
423: ich finde, man ist zu stark Einzelkämpfer und die  
424: anderen sind zum Teil so unaufrichtig. Das war mir

425: auch völlig neu, dass wenn man zum Beispiel von  
426: einem Kind erzählt: "Das und das, da weiß ich  
427: nicht weiter. Das verhält sich so und so!" Ich  
428: erwarte, dass die anderen dann sagen: Du bei mir  
429: ist nicht, oder bei mir ist das auch so." Und dann  
430: gemeinsam überlegen, wie machen wir das? Eine  
431: Strategie. Kommen doch gleich dann vier, die  
432: sagen: "Bei mir klappt das wunderbar!" Wo ich  
433: genau weiß, es ist nicht so, denn die Kinder  
434: erzählen ja, wie es im Unterricht läuft. Und da  
435: kriege ich dann Frust, weil ich denke, ich  
436: scheitere. Ich scheitere jedes Mal. Ich erzähle  
437: das doch nicht, um jetzt zu zeigen, wie wenig ich  
438: kann. Es ist völlig wurst, ob ich viel oder wenig  
439: kann, sondern ich will eine gemeinsame Linie  
440: haben, um dieses Kind zu fördern. Und ich denke,  
441: viele Lehrer haben wahnsinnige Ängste. Wo wollen  
442: sie sich denn auch messen, es kommt ja kein...  
443: Keiner will etwas über sie wissen! Wer  
444: kontrolliert das? Nur wenn einer besoffen auf dem  
445: Tisch tanzt. Aber sonst sind sie Einzelkämpfer. Ob  
446: sie gut sind oder schlecht? Wenn kümmert es? (14)  
447: Es ist keine Rückmeldung da, durch die Kinder ja  
448: und durch die Eltern. Und das freut mich auch,  
449: wenn ich ... die kommen ja ständig. Wenn die Mal  
450: eine Stunde frei haben, kommen die hier her oder  
451: putzen mir mal die Tafel (lacht) oder helfen den  
452: Kleinen. Ja,, das ist schön. Aber im Grunde... So  
453: soll es ja nicht laufen. Es müsste eine große  
454: Koordination sein. Es müssten irgendwelche  
455: Vorgaben sein, dass man ein gewisses Maß an  
456: Zusammenarbeit hat, meine ich jetzt, mit dem  
457: Schulamt auch. (15) Das ist ... weil ich das  
458: früher... Gucken Sie mal, bei der Fliegerei sind  
459: ja auch dauernd Checkflüge. Das empfindet keiner  
460: als Zumutung, sondern das muss sein. Oder  
461: Emergency- Übungen oder so etwas. Ich denke, im  
462: übertragenen Sinne muss das in der Schule auch  
463: sein. Das ist für alle Beteiligten gut. Da kann  
464: man sehen... nehmen wir mal an, einer gleitet ab  
465: in den Suff, oder so etwas, oder ist in einer  
466: Depression. Ich denke, dann würden solche Sachen

467: auch aufgefangen. Denn das hört man immer wieder,  
468: gerade auch bei Lehrern, dass das wahnsinnig  
469: verbreitet ist, Frühpensionierung aus diesen  
470: Gründen. Aber das ist auch, weil die nirgendwo  
471: aufgefangen werden. Einen Check, oder eine  
472: Kontrolle, empfinde ich nicht als Zumutung. Es  
473: könnte auch Fürsorge sein, findet ja nie statt.  
474: Nur da hätten die doch auch ein richtiges Bild.  
475: Das ist ja, was Sie machen im Grunde. Jetzt  
476: versuchen. Im übertragenen Sinne, ja. (16) Ich  
477: habe alles gesagt (lacht). Also man könnte ja  
478: immer weiter reden. Aber es ist im Grunde immer  
479: das gleiche: Dass im Grunde keine Kommunikation  
480: ist, oder nur einseitig, wenn was angeordnet wird  
481: oder verändert wird, aber nicht echte  
482: Kommunikation. (17) Es fängt ja schon an bei...  
483: gucken sie mal, wenn sie Schulleiter werden, die  
484: haben ja überhaupt keine Kriterien im Grunde,  
485: echte Kriterien, wie in der Industrie, wenn im  
486: vorne herein eine Stelle zu besetzten ist, wissen  
487: sie doch, was gefordert ist. Zehn Mal beworben,  
488: dann werden sie es. Ist doch so. Es ist doch  
489: Wurst, ob sie ein Team führen können oder  
490: motivieren können, oder so. (18) Es ist auch für  
491: eine Schulleitung fast egal, ob es ein guter  
492: Pädagoge ist, oder nicht, denn die Aufgaben sind  
493: ganz anders. (19) Es ist doch wie im Betrieb auch.  
494: Es kann einer in seiner Position - kann die  
495: Kameradschaft gut gewesen sein, aber indem er  
496: Vorgesetzter ist, hat er ganz andere Aufgaben oder  
497: Prioritäten, sagen wir mal so. Da scheitert es  
498: halt auch schon. Ich bin überhaupt nicht dagegen,  
499: dass einer nach Parteibuch die Stelle besetzt,  
500: aber das können doch auch qualifizierte Leute  
501: sein. Ist mir dann Wurst, ob rechts oder links.  
502: Mehr brauche ich nicht sagen (lacht). Es ist alles  
503: gesagt.  
504: TB: Es ist alles gesagt.  
505: G: (20) Ich habe gestern mit meiner Schwägerin  
506: gesprochen. Die ist auch im Schuldienst.  
507: Allerdings von Anfang an. Aber ´ne ganz tolle. Die  
508: hat auch gemodelt. Das würden sie nie sehen, dass

509: die Lehrerin ist (lacht). Sagt die: "Hör` mal, -  
510: ich habe gerade Zeugnisse geschrieben- Sag ich:  
511: "Ich finde das so schlimm, dieser ganze Kleinkram.  
512: Andere geben diese Gefälligkeitsnoten Einser und  
513: Zweier. Du kriegst das Kind in die Klasse und  
514: merkst, das steht zwischen drei und vier und du  
515: musst solche Sermonen schreiben, das zu  
516: begründen." Sagt sie: "Siehst du, aus dem Grund  
517: will ich in die Frühpensionierung gehen. Ich kann  
518: es nicht mehr ertragen. Mir steht es hier  
519: (Handbewegung am Hals) Und das ist eine so  
520: engagierte Lehrerin gewesen, so toll. Ich habe  
521: selbst den Unterricht bei ihr gesehen. Ich meine  
522: nur. Das sind also Leute, die nicht blöd sind und  
523: denen steht es gerade bis oben. (21) Die auch eine  
524: gewisse Autorität haben. Die Kinder sind ja so  
525: vernünftig. Die haben das auch bei ihr das immer  
526: eingesehen, wenn Sie gesagt hat: "Hört mal. Ihr  
527: wisst doch selbst, ihr seid in Deutsch nicht zwei,  
528: sondern vier. Ihr wisst doch selbst, ihr könnt ja  
529: kaum schreiben." Die hatte höhere Klassen. Die  
530: Kinder wissen das. Die erkennen das. Die wissen,  
531: dass das Gefälligkeitsnoten sind, damit sie sich  
532: Wohlverhalten oder die Eltern nicht kommen und so  
533: Sachen. "Du, hör auf, ich will das nicht mehr  
534: hören. Ich will das nicht mehr hören. Ich will nur  
535: noch aus dem Schuldienst raus."  
536: TB: Und Sie?  
537: G: Ich würde sofort etwas anderes machen. Aber ich  
538: muss bleiben. Ich bin zu spät in den Schuldienst.  
539: Ich nage sonst am Hungertuch im Alter. Diese  
540: \*\*\* (Arbeits-)jahre ist ja nur  
541: Angestelltenversicherung. Da ist ja nicht viel.  
542: Dann haben sie auch noch die ganzen Beamten noch  
543: zurückgestuft, wenn sie nach '40 geboren sind. Ich  
544: weiß nicht wie viel Dienstjahre sie haben müssen,  
545: da würde ich hier mit 80 noch rumkriechen (lacht).  
546: Man versucht sich durchzumogeln. Ich habe versucht,  
547: die Abfindung von der \*\*\* (Firma), dann versucht gut  
548: anzulegen. Und so Sachen. Aber Sie wissen es ja  
549: selbst wie es ist mit dem ... im Moment. Aktien  
550: sind auch nichts sicheres. Ich meine nur. Ich

551: würde sofort aufhören. Es ist nicht die Arbeit mit  
552: den Kindern allein. Es ist die Lebensumstände der  
553: Kinder hier. Es ist extrem belastend. Dann die  
554: ganze Sache so, die verarmte Schule, der Dreck,  
555: das ist alles so, wie soll ich sagen, eigentlich  
556: nicht das, wo ich meine Zeit verbringen möchte.  
557: Sie können so wenig ändern. Da kommt ihnen gleich  
558: einer und sagt: "Nee, für einen Schrank haben wir  
559: kein Geld. Isolierung können wir nicht machen. Die  
560: Heizung ist halt kalt. Oder so Sachen. Also ich  
561: kann mir das in einem normalen Unternehmen nicht  
562: vorstellen, so ein Verhalten. (22) Es kommt alles  
563: nicht in Fluss oder es gehen Monate drüber hin.  
564: Aber das ist halt schwerfällig das ganze  
565: staatliche. So werden halt auch viele Talente  
566: vergeudet. Ich denke manch einer... das  
567: vertrocknet alles, was so an Kreativität und Elan  
568: oder so da ist, das geht dann halt (23) Sie sind  
569: ja dann eher dem Schulamt unheimlich, denke ich  
570: (lacht). Denken die: Oh Gott, was ist mit der? Ist  
571: die rebellisch?" Wie die mir das nahe legten auf  
572: dem Schulamt mit dieser Integration, ich habe mich  
573: ja mit Händen und Füßen gewehrt. Und ich hatte  
574: meine damalige Schulleitung noch mit dabei, die  
575: hatte die gleiche Einstellung, dass das nicht zu  
576: bewältigen ist. Ich habe dann gesagt: "Ich habe  
577: zwei fast 90 jährige Eltern, mein Vater ist ein  
578: Pflegefall. Ich habe genug Schlimmes um die  
579: Ohren. "Nein", haben sie mir das Gesetzbuch, den  
580: Erlass so hingehalten, "Sie müssen das machen!"  
581: Und das sind so Situationen, da denke ich: Das  
582: kann nicht wahr sein! Keiner von denen hat je so  
583: etwas gemacht. Wenn man dann so das erklären will,  
584: denken die: "Guck mal, wie renitent die ist, wie  
585: fies. Ich war da auch sehr aufgebracht und ich bin  
586: ein Mensch, der sonst viel lacht, und dann habe ich  
587: hinterher mit einer Kollegin, als es nicht zu  
588: ändern war, gelacht. Dann sagte die eine  
589: Schulrätin: " Können Sie denn lachen?" Dann dachte  
590: ich: Mein Gott, die arme Frau, so etwas  
591: Lebensunerfahrenes. Wenn mir eben eine Integration  
592: aufs Auge gedrückt wird, kann ich doch nicht

593: lachen. ( ) Aah und lache mir da einen ab, wo es  
594: um soviel geht. Mein ganzes nächstes Leben von  
595: vier Jahren, dass ich auf dem Zahnfleisch gehe.  
596: Dachte ich, das kann nicht wahr sein. Von so einem  
597: Eindruck. Wie wenn ich jemanden auf einer  
598: Beerdigung sehe und denke, der weint immer. Da  
599: muss man sich halt sagen: Es ist alles  
600: aussichtslos. Man kann da keinen Blumentopf  
601: gewinnen. (lacht) (24) Ich möchte jetzt nix mehr  
602: sagen. (25) Es ist ja auch gleich die Zeit um.  
603: TB: Ach, wir hätten noch.  
604: G: Ja schon, was meinen Sie, was ich heute noch  
605: alles machen muss.  
606: TB: Ja.  
607: G: Ich muss immer zu den Eltern halt.  
608: TB: (26) Also ich habe auch Integration gemacht.  
609: G: Mit Verhaltensgestörten, oder?  
610: TB: Glücklicherweise nicht.  
611: G: Alles andere ist ja harmlos.  
612: TB: Ich hatte praktisch Bildbare. Das ist zu  
613: bewerkstelligen. Nur auch ohne Erfolg.  
614: G: Natürlich. Mein Kollege hat mir es gerade  
615: erzählt: Der hatte einen betreut bis letztes  
616: Jahr. Den hat er auch mal hier gehabt. Auch  
617: verhaltensgestört. A´ ja und, war er auch wieder  
618: halb dran schuld, dass es nicht geklappt hat. Der  
619: kam in die \*\*\*schule, jetzt nach einem Jahr haben  
620: sie ihn nach Riedstadt.  
621: TB: Na klar.  
622: G: A ja, ich meine nur. Man weiß es doch vorher.  
623: (27)  
624: TB: Letztes Jahr hatte ich eine erste Klasse, da  
625: waren auch Verhaltensauffällige drin und dann habe  
626: ich sofort die ganze Maschinerie angeleiert. Ich  
627: hatte, muss ich sagen, sehr große Unterstützung  
628: durch die Schulleitung. Ich hatte mir gleich von  
629: Anfang an - ich wusste nicht, was für Kinder ich  
630: bekomme. Ich habe gesagt: "Ich möchte von Anfang  
631: an eine Kollegin bei mir mit in der Klasse haben  
632: und wenn die nur zwei Stunden drin ist. Ich gehe  
633: nicht alle Stunden alleine in die Klasse  
634: rein." Dann ist die nach vier Wochen



635: zusammengebrochen.  
636: G: Wundert mich überhaupt nicht.  
637: TB: Und sie war nur zwei Stunden drin.  
638: G: Ist mir völlig klar.  
639: TB: Und ich war 20 Stunden drin.  
640: G: Mein Kollege war ja auch nur eine gewisse  
641: Anzahl da. Aber es ist auch insofern gut, diese  
642: Mutter hatte ja die schlimmsten Sachen behauptet.  
643: Da waren wir immer gut dran, insofern wir ... Dem  
644: blieb auch als der Atem weg, was die für Sachen  
645: behauptet hat. Da muss man im Grunde zu zweit  
646: sein. Das Kind ist glatt hin und hat gesagt: "Der  
647: hat mich gewürgt!" und solche Sachen. Das ist doch  
648: furchtbar. Er war ja im Grunde fast zu sanft. Ich  
649: meine nur, dass sind alles Situationen, ... Ich  
650: habe dann auch gesagt zu dem \*\*\*: "Wie ist denn  
651: das juristisch, wenn der mir ein Kind erwürgt in  
652: der Pause oder erschlägt. Dann wird der immer  
653: sagen: Sie hätten aufpassen müssen." Mein Kollege  
654: hat den am Anfang an der Hand im Schulhof  
655: herumgeführt. Ist das nicht furchtbar?  
656: TB: An der Hand.  
657: G: Es ging nicht anders. Und kaum hatte der ihn  
658: eine Sekunde losgelassen, war der schon soweit,  
659: das der einen hier hatte, dem was auf den Kopf  
660: geknallt hat, oder abgehauen ist, kam ja auch  
661: häufig vor. Der konnte eine halbe Stunde in so  
662: einem Singsang obszöne Wörter sagen. Also ich  
663: finde das schon fast gut. Verstehen Sie, das ist  
664: auch ein Talent. Das könnte ins Guinness- Buch  
665: kommen. Der hat sich nicht wiederholt. Ich habe  
666: dann zur Sekretärin gesagt: "Kommen Sie mal mit  
667: hoch!" Dann hat der da im Nebenräumchen also irre  
668: Ausdrücke gebraucht und aber sich nicht  
669: wiederholt. Wie so ein Indianer sich so einsingt,  
670: so hat der da...  
671: TB: (lacht)  
672: G: Dann hat er die Hammond- Orgel angeschlossen  
673: und hat dann auch noch so. Es war ein skurrile  
674: Situation. Im Theater hätte ich es Klasse  
675: gefunden. Aber wenn man selbst mit drin hängt, ist  
676: halt dann ... war es halt dann nicht so lustig.

677: Oder mein Kollege war dann (lacht), wie man zu den  
678: Kindern sagt: Wie haben einen Affen aus dem  
679: Vivarium kommen lassen. Dem stand das Wasser so  
680: auf der Stirn, hatte dieses andere Kind, dieses  
681: Mädchen, das gestörte, so im Clinch, weil die  
682: alles runterreißen wollte. Und dann sagte ich, es  
683: war Pause: "Brauchen Sie Hilfe?" Sagt er: "Nee."  
684: Sage ich: "Wie lange brauchen Sie noch?" Sagt er:  
685: "Ich schätze 10 Minuten, dann erlahmt sie!" Hat er  
686: die gut eingeschätzt. Da hat er die 10 Minuten  
687: oder eine Viertelstunde so halten müssen. Und dann  
688: hat das Kind sich entspannt. Aber der war auch  
689: immer nassgeschwitzt (lacht). Ich meine nur. Wir  
690: haben schon ungeheuren Einsatz gezeigt. In jeder  
691: Hinsicht. Ich meine, ich habe seit der Zeit  
692: Schlafstörungen. Das ist, denke ich, auch mit den  
693: Eltern hängt es zusammen, mit der Situation. Aber  
694: es fing da an mit der Integration.  
695: TB: Schlafstörungen.  
696: G: Ich wache immer um vier Uhr morgens auf. Es ist  
697: auch nicht aufzufangen. Ich denke, wenn jetzt die  
698: Integration ganz vorbei ist, mit dem letzten den  
699: ich noch habe, vielleicht wird es dann besser. Ich  
700: war so froh, dass ich diesen Kollegen hatte und  
701: keinen anderen. Die wollten mir erst jemand  
702: anderen aufs Auge drücken. Solche Leute, so  
703: weinerliche, die auch schon, ach, sich selbst  
704: einbringen, gefühlsmäßig. Wissen Sie, dieser ganze  
705: Schmonzes. Und da habe ich gleich zu der einen  
706: gesagt: "Nee, ich sehe das ganz strikt. Für mich  
707: geht die Klasse vor. Ich bin eine  
708: Grundschullehrerin. Das ist eine Grundschule und  
709: nicht die Klasse soll sich dem anpassen, sondern  
710: umgekehrt. Später als Erwachsene müssen die auch  
711: für den sorgen, finanziell, im Endeffekt, wenn aus  
712: dem nix wird." Da waren die so entsetzt. Dann sind  
713: die zum Schulamt: Gott sei dank. Was ich für eine  
714: Schreckliche bin. Dann haben sie mir diesen  
715: Kollegen gegeben, den ich für den fähigsten halte.  
716: Der kann ausgezeichnet mit Kindern. Ist aber  
717: auch strikt. Wir mussten uns nie absprechen. Das  
718: ist so, wie wenn sie Eltern haben. Das eine Kind

719: kam dann zu mir und wollte mich weichkochen. Hat  
720: es bei ihm schon probiert gehabt. Und ich habe  
721: dann das gleiche gesagt, haben wir dann hinterher  
722: festgestellt. Also die Kooperation war... besser  
723: hätte es nicht laufen können. Und trotzdem ging es  
724: eben nicht, die Integration. Es lag nicht an uns,  
725: in keiner Weise.  
726: TB: Aber es macht doch trotzdem etwas mit einem?  
727: Sie sagen jetzt: Die Integration hat nicht  
728: funktioniert. Es lag nicht an uns. Da bleibt ja  
729: dann eine Spannung. Und die merke ich jetzt auch.  
730: G: Ja, es ist für mich eine große Enttäuschung,  
731: und zwar, deswegen, weil ich mir sage: Was wurde  
732: Zeit, Kraft und Geld vergeudet, statt diese Mutter  
733: unter Druck zu setzen, dass das Kind von ihr  
734: weggommt. Verstehen Sie, da sind schon die Weichen  
735: so schlecht gestellt worden. Und die Gutachten,  
736: die liefen schon darauf hinaus, erstmal dieses  
737: Kind von der Mutter wegzunehmen. Nein, man hat es  
738: ganz schlau gemacht, es war eine ganz neue Sache,  
739: gleich mal reinstecken in die Schule und dann  
740: gucken was wird. Können sie es doch immer dem  
741: Lehrer in die Schuhe schieben, egal was kommt.  
742: Können sie jeden Misserfolg, können sie sagen:  
743: "Ja, normalerweise wäre das gut gegangen, wenn da  
744: ein anderer Lehrer gewesen wäre." (28) Und ich  
745: hatte noch ... das war mein Fehler, das eine  
746: verhaltensgestörte Kind, da hatte ich schon  
747: mehrere Kinder aus der Familie, da hat die Mutter  
748: mich gebeten, diese Integration zu machen, weil  
749: ich das mit ihren Kindern käme ich so gut klar.  
750: Die hatte so eine ganz andere Art von Verständnis.  
751: Das waren an sich Intellektuelle und auch so tolle  
752: Kinder, aber ganz merkwürdig. Sektiererische  
753: Verhältnisse, so Tanz um den Fruchtbarkeitsbaum  
754: und so Sachen. Sieben Kinder. Heißen alle nach  
755: Kräutern, aber mussten auch noch einen richtigen  
756: Namen haben. Also es war schon schwierig. Aber ich  
757: mochte die Kinder, was kann ein Kind dazu. Also  
758: habe ich die Integration übernommen und dann hat  
759: das Schulamt gesagt: "Au gut, die macht es  
760: freiwillig, gleich noch mal ein paar dazu." So war

761: das. Ich habe es bitter bereut. (29) Das Schlimme  
762: ist ja, wenn sie vorher schon wissen was kommt,  
763: wenn sie genug Phantasie haben oder  
764: Lebenserfahrung, um zu wissen, dass das so nicht  
765: gehen kann. Und wissen gleichzeitig: Keinen  
766: kümmert es und es geht jetzt erst mal los. Die  
767: Eltern haben das auch zum Teil nicht realisiert,  
768: weil die oft das erste Kind in der Schule hatten.  
769: Die wussten nicht, wie Deutschunterricht auch  
770: laufen kann. Die waren hoch zufrieden. Ich habe  
771: oft Eltern gebeten, mal zu kommen, zu gucken. Die  
772: Integrationskinder, die waren ja nicht blöd. Die  
773: haben sich dann wie die Engel fast verhalten. Da  
774: waren die begeistert, wie das läuft (lacht). Tja.  
775: TB: Ja, so ist das.  
776: G: Sie sitzen zwischen allen Stühlen.  
777: TB: Genauso ist das. Ich habe extra die Psychologin  
778: bestellt, dann musste ich zwei Monate warten, bis  
779: die kam. Dann kam die und ich dachte: "Wann  
780: explodiert der jetzt?"  
781: G: Nee. Aber da muss ich sagen, da hatte ich an  
782: der Frau \*\*\* (Schulpsychologin) einen großen  
783: Rückhalt. Die hat sich den zweimal angeguckt und  
784: hat irgendwie, die hat auch viel Lebenserfahrung,  
785: die hat, obwohl der auch engelhaft war, sofort  
786: gesehen wie es läuft. Auch in der Klasse mit  
787: denen. Der hat kleine Gesten gemacht, da war der  
788: klar, was in Wirklichkeit läuft. Ich wollte die  
789: immer dabei haben bei Gesprächen. Das fanden die  
790: unmöglich, dass ich die Psychologin dabei haben  
791: will. Das ist doch logisch. Das ist die einzige,  
792: die auch Grundschullehrerin war, die weiß, wie man  
793: seinen Kampf hat. Die anderen haben ja noch  
794: überhaupt nichts damit zu tun gehabt, geschweige  
795: denn mit einer Grundschule, mit einem gestörten -  
796: mit einer normalen Klasse. Das war auch ein Halt.  
797: Die war zwei - dreimal da. Da war ich auch so  
798: froh, dass die überhaupt versteht, was läuft. Die  
799: konnte mir ja nicht helfen, aber das die überhaupt  
800: weiß, was los ist. Und die hat binnen kürzester  
801: Zeit, hat sie sich neben den gesetzt, und dann hat  
802: er ihr erzählt, dass die Mutter Nacht für Nacht

803: weg ist und er so Ängste hat. Das hat natürlich  
804: die Mutter rundweg geleugnet. Und solche Sachen,  
805: das hat die Psychologin jetzt erfahren. Hätte ich  
806: das gesagt, hätten die gesagt: "Die spinnt!" Was  
807: weiß die denn, was privat da zu Hause läuft.  
808: Obwohl die Kinder das mir erzählt haben. Das ist  
809: alles hier im Viertel bekannt. Die wohnen im  
810: selben Block, dass das wirklich so war. (30)  
811: Deswegen war das Kind mal stärker gestört, mal  
812: weniger. Je nach dem, was zu Hause lief.  
813: TB: Ja.  
814: G: Kommt ja noch dazu. Und dann kann ich immer nur  
815: sagen, die wechselnden Partner, mal so  
816: gewalttätige Typen, mal so andere. Das ist für so  
817: ein Kind auch nicht leicht. Kaum sagt es zu dem  
818: Papa oder Onkel, schon wieder ein neuer. Das  
819: können sie ja nicht einmal mit einem Tier machen.  
820: Ich meine nur. Selbst ein Hund verträgt das nicht,  
821: geschweige denn ein Kind.  
822: (31) Wie hatten Sie denn Rückmeldung vom Schulamt  
823: bei der Integration?  
824: TB: Ich kann nur sagen, ich hatte sehr guten  
825: Rückhalt durch die Schulleitung, durch die  
826: Rektorin.  
827: G: Hatte ich auch. Aber die konnte nicht gegen die  
828: an. Die wollten ihr noch ein Verfahren wegen  
829: Körperverletzung an den Hals.... Die hatte mir den  
830: mal abgenommen zwei Stunden, damit ich Unterricht  
831: machen konnte, geradewegs. Dann hatte die den so  
832: genommen, da hat der sich fallen lassen. Und der  
833: Zivi, der den immer abgeholt hat, der hat das  
834: geschildert in glühendsten Farben wie wir die  
835: Kinder hier quasi züchtigen. Da hatte die  
836: sozusagen wegen mir, wegen meiner Integration  
837: musste die dann ins Schulamt. Dann hat der \*\*\*  
838: gesagt: "Ja, ich kann gegen sie ein Verfahren  
839: einleiten. Dann hat sie zu mir gesagt: "Ich sage  
840: es dir, \*\*\*. Ich kann nicht eingreifen. Siehst ja,  
841: was dabei rauskommt.  
842: Der Zivi stand hier, der hat den abgeholt, so wie  
843: den Prinzen von England, mit dem Auto nach - nur  
844: den - nach \*\*\* gefahren, also wurde hin

845: chauffiert. Da kam der rein. Da sagt der Bub zu  
846: ihm: "Na, du alter Drecksack, heb´ mir mal den  
847: Turnbeutel auf!" Und der Idiot hebt den dann auf.  
848: Das meine ich dieses Anbiedern an Kinder, was  
849: die total verunsichert. Oder ich sage zu dem Bub:  
850: "Stell dein Stuhl hoch! Alle haben ihn  
851: hochgestellt, stelle du deinen auch hoch!  
852: (Wir werden durch Heizungsmonteure unterbrochen  
854: und damit endet das Interview.)

#### 7.4. Literaturverzeichnis

- ADORNO, THEODOR W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1970
- ALLERT, TILMAN: Die Professionen in der Umbruchsituation der Arbeitswelt. In: Supervision, (33) 1998, 37-47
- ANDERSON, JOHN R.: Kognitive Psychologie. Heidelberg/ Berlin/ Oxford (Spektrum Akademischer Verlag) 1996
- APEL, JÜRGEN, KLAUS-PETER HORN, PETER LUNDGREEN UND UWE SANDFUCHS (HRSG.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1999
- ARBEITSGRUPPE: SONDERPÄDAGOGIK UND LEHRERBILDUNG (HRSG.): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik und der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Speyer ([www.uni-koblenz.de](http://www.uni-koblenz.de)) 1999
- ARGYRIS, CHRIS UND DONALD A. SCHÖN: Die Lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart (Klett-Cotta) 1999
- ARGYRIS, CHRIS UND HANS KRAY: Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart (Klett-Cotta) 1997
- ARONSON, ELLIOT, AYALA PINES UND DITSA KAFRY: Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Stuttgart (Klett-Cotta) 1983

- 
- BAAKE, DIETER: Pädagogik. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim/ München (Beltz, Psychologie Verlags Union) 1991, 44-46
- BANDLER, RICHARD UND JOHN GRINDER: Metasprache und Psychotherapie. Die Struktur der Magie 1. Paderborn (Junfermann) 1998<sup>9</sup>
- BARTHEL, KARL-WOLFGANG: Fehler machen- Fehler eingestehen. In: Der Ausbilder, (46) Heft 7/ 1998, 12-16
- BAUER, KARL-OSWALD UND ANDREAS KOPKA: Vom Unterrichtsbeamten zum pädagogischen Profi- Lehrerarbeit auf neuen Wegen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (6) 1994, 267-307
- BAUER, KARL-OSWALD UND ANDREAS KOPKA: Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrerarbeit. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (9) 1996, 143-186
- BAUER, KARL-OSWALD UND CHRISTOPH BURKHARD: Der Lehrer- ein pädagogischer Profi. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (6) 1992, 193-226
- BAUER, KARL-OSWALD UND MICHAEL KANDERS: Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (10) 1998, 201-233
- BAUER, KARL-OSWALD UND MICHAEL KANDERS: Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (11) 2000, 297-325
- BAUER, KARL-OSWALD, ANDREAS KOPKA UND STEFAN BRINDT: Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/ München (Juventa) 1996
- BAUER, KARL-OSWALD: Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben. Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, (6) 1990, 217-241
- BAUER, KARL-OSWALD: Lehrerprofessionalisierung und Lernkultur. In: Holtappels, Heinz G. (Hrsg.) Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied (Luchterhand) 1995, 113-122
- BAUER, KARL-OSWALD: On Teachers 'Professional Self'. In: Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen und Wolfgang Bänder (Hrsg.): Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999, 193-199

- BAUER, KARL-OSWALD: Pädagoge- Profession oder Nebenbeschäftigung. In: Jaumann-Graumann, Olga und Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität- Lehrerprofessionalisierung, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 25-44
- BAUER, KARL-OSWALD: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, (44) Heft 3/ 1998, 343-359
- BAUER, KARL-OSWALD: Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern. Ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim/ München (Juventa) 1997
- BAUER, KARL-OSWALD: Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: Eberwein, Hans und Johannes Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995, 254-267
- BAYER, MANFRED: Lehrer und Sozialpädagogen entwerfen ein gemeinsames Konzept, um mit- und voneinander lernen zu können. In: Forum Pädagogik, (2) Heft 4/ 1989, 195-201
- BECK, CHRISTIAN UND HEINER ULLRICH: Fortbildungsinteresse von Lehrenden. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung. In: Die Deutsche Schule, (88) Heft 2/ 1996, 198-213
- BECKER, GEORG E.: Situatives Lehrtraining- Eine Methode zum Erwerb von Handlungskompetenz. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 37-49
- BEHNKEN, IMKE: Jugendbiografie und Handlungsforschung. Frankfurt a. M. (Extrabuch) 1984
- BEHRENS, REINHARD: Burned out- Krise einer Lehrergeneration? In: Die Höhere Schule (3) 1986, 71-73
- BELSCHNER, WILFRIED UND PETER KAISER: Darstellung eines Mehrebenenmodells primärer Prävention. In: Filipp Sigrun-Heide und Walter Braukmann (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz, Psychologische- Verlags- Union) 1995-3, 174-195
- BENNER, DIETRICH: Ist etwas, wenn man es durch sich selbst ersetzt, nicht mehr dasselbe? In: Zeitschrift für Pädagogik, (25) Heft 5/ 1979, 803-805



- BENNER, DIETRICH: Lässt sich das Technologieproblem durch eine  
Technologieersatztechnologie lösen? In: Zeitschrift für Pädagogik,  
(25) Heft 3/ 1979, 367-375
- BERNFELD, SIEGFRIED: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.  
(Suhrkamp) 1967/1925
- BILDUNGSKOMMISSION NORDRHEIN- WESTFALEN: Zukunft der Bildung- Schule der  
Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung- Schule  
der Zukunft" beim Ministerpräsident des Landes Nordrhein-  
Westfalen. Neuwied (Luchterhand) 1995
- BLASE, JOSEPH J.: Unterrichten lernen: Rationalisierungsprozesse bei Lehrern. In:  
Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere  
amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und  
Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien  
(Böhlau) 1991, 7-21
- BOENICKE, ROSEMARIE: Zum Bedeutungswandel von Bildung. Lehren und  
Lernen im veränderten kulturellen Kontext. In: Die Deutsche  
Schule, (90) Heft 4/ 1998, 413-421
- BÖHNISCH, LOTHAR UND KLAUS BLANC: Die Generationenfälle. Von der  
Relativierung der Lebensalter. Frankfurt a. M. (Sammlung  
Luchterhand) 1989
- BÖHM, WINFRIED: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart (Kröner) 1988<sup>13</sup>
- BOHNSACK, FRITZ: Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule.  
In: Die Deutsche Schule, (87) Heft 1/ 1995, 21-37
- BOHNSACK, RALF: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie  
und Praxis qualitativer Forschung. Opladen (Leske und Budrich)  
2000<sup>4</sup>
- BONZ, BERNHARD: Methoden der Berufsbildung. Stuttgart (Hirzel) 1999
- BOS, WILFRIED; LANKES, EVA- MARIA; PRENZEL, MANFRED; SCHWIPPERT, KNUT;  
VALTIN, RENATE; WALTHER, GERD: Erste Ergebnisse aus IGLU.  
Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im  
internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter  
Ergebnisse. Hamburg ([www.erzwiss.uni-hamburg.de](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de)  
(IGLU/home.htm) 2003
- BOSTANCI, ADAM: Was die Wissenschaft will. In: Bild der Wissenschaft, Heft 6/  
2001, 86
- BRINEK, GERTRUDE: Der Lehrer als Qualitätsmanager. Autonomie,  
Kompetenzsteigerung, Qualitätssicherung- Unterricht und

- Erziehung unter den besonderen Bedingungen von institutioneller Krise und gesellschaftlich bedingtem Reformzwang. In: Erziehung und Unterricht, Heft 7-8/ 1998, 583-593
- BROMME, RAINER: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern (Hans Huber) 1992
- BROMME, RAINER: Zur empirischen Analyse beruflichen Wissens von Lehrern- Fachwissen ist mehr als Stoff- und Menschenkenntnis. In: Schönwälder, Hans-Georg: Lehrerarbeit: eine vergessene Dimension der Pädagogik. Freiburg (GEW- Forum) 1987, 37-68
- BRUMMACK, FRIEDRICH-WILHELM: Lernen in dieser Zeit. Kiel (Schmidt & Klaunig) 1992
- BRUNKHORST, HAUKE: Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive. In: Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 49-69
- BRUNKHORST, HAUKE: Solidarität unter Freunden. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 340-367
- BURGHEIM, WERNER: Lebenskrisen, Schicksalsschläge, Wachstumschancen. Lebendig Lernen, Lehren und Helfen als Bildungskunst. Darmstadt (FHD) 1994
- BUROW, OLAF-AXEL: Belastung als Chance. Gemeinsam ein angenehmes Umfeld schaffen. In: Pädagogik, (50) Heft 12/ 1998, 20-22
- CAESAR-WOLF, BEATRICE UND THOMAS ROETHE: Soziologische Textinterpretation einer Interaktionssequenz zwischen Lehrer und Kind. In: Bildung und Erziehung, (36) Heft 2/ 1983, 157-171
- CHANGEUX, JEAN-PIERRE: Der neuronale Mensch. Hamburg (Rowohlt) 1984
- CHOTT, PETER O.: Ansätze zur Entwicklung einer "Fehlerkultur" in der Schule. In: PÄD Forum, Heft 3/ 1999, 238-248
- COMBE, ARNO UND WERNER HELSPER (HRSG.): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 9-48

- COMBE, ARNO UND WERNER HELSPER: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1994
- COMBE, ARNO: Der Lehrer als Sisyphos. In: Jahrbuch für Lehrerforschung, (1) 1997, S 165-177
- COMBE, ARNO: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 501-520
- CZERWENKA, KURT UND KARIN NÖLLE: Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In: Jaumann-Graumann, Olga und Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrerverberber. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 67-77.
- CZERWENKA, KURT: Abschließende Bemerkungen zum Thema Professionalisierung. In: Jaumann-Graumann, Olga und Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrerverberber. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 63-66
- DAHEIM, HANS-JÜRGEN: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion machththeoretischer Modelle der Profession. In: Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 21-35
- DANISH, STEVEN J. UND ANTHONY R. AUGELLI: Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufe über die Lebensspanne. In: Filipp Sigrun-Heide und Walter Braukmann (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz. Psychologische Verlags Union) 1995<sup>3</sup>, 156-173
- DARWIRS RALPH R.: Spontan und experimentell induzierte Neuroplastizität: Ausdruck eines Prinzips adaptiver Entwicklungsstrategien des Nervensystems. Bielefeld: Habilitation. (1993)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart (Bundesdruckerei) 1970, 217- 220
- DE VRIES, YVONNE UND DOUWE BEIJAARD: The development of Teacher Beliefs about Student Learning. In: Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen und Wolfgang Bänder (Hrsg.): Changing Schools/

- Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999, 201-208
- DEVANEY, KATHLEEN UND GARY SYKES: Making the Case for Professionalism. Lieberman, Ann (Hrsg.): Building a Professional Culture in Schools. New York/ London (Teachers College Press (1988)
- DEWE, BERND, WILFRIED FERCHHOFF UND FRANK-OLAF RADTKE (HRSG.): Auf dem Wege zu einer aufgabenzentrierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 7-20
- DEWE, BERND, WILFRIED FERCHHOFF UND FRANK-OLAF RADTKE (HRSG.): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 70-91
- DEWE, BERND, WILFRIED FERCHHOFF, FRIEDHELM PETERS UND GERD STÜWE: Professionalisierung- Kritik- Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtsstaatskrise. Frankfurt a. M. (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik) 1986
- DICK, ROLF VAN: Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg (Tectum) 1999
- DROSDOWSKI, GÜNTHER: DUDEN: Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich (Dudenverlag) 1989<sup>2</sup>
- DURDEL RENÉ UND JAN EHLERT: Grenzüberschreitungen in pädagogischen Prozessen. In: Pädagogik, (50) Heft 12/ 1998, 23-26
- EBERWEIN, HANS UND JOHANNES MAND (HRSG.): Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995, 11-18
- ECKINGER, LUDWIG: Zwischen Sein und Sollen: Pädagogische Professionalität heute. In: Lehrer und Schule, (20) Heft 1-2/ 1996, 7-10
- EDELMANN, WALTER: Lernpsychologie. Eine Einführung. Weinheim (Beltz, Psychologie- Verlags- Union) 1993<sup>3</sup>

- EHRENSPECK, YVONNE UND DIRK RUSTEMEYER: Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 368-390
- ERIKSON, ERIK: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart (Klett-Cotta) 1991<sup>10</sup>
- ERZIEHUNGS-DEPARTEMENT DES KANTONS SOLOTHURN, AMT FÜR VOLKSSCHULE UND KINDERGARTEN. Merkblatt Leitbild. Projekt Geleitete Schulen des Kantons Solothurn.  
Internet-Ausgabe. Schweiz/ Solothurn: Amt für Volksschule und Kindergarten ([www.so.ch/ed/llwb/gs](http://www.so.ch/ed/llwb/gs)) 2000
- FARBER, BARRY A.: „Burnout“ bei Lehrern: Annahmen, Mythen, Probleme. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien (Böhlau) 1991, 217-230
- FAUST-SIEHL, GABRIELE UND STEFAN HEIL: Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. In: Die Deutsche Schule, (93) Heft 1/ 2001, 105-115
- FEIMAN-NEMSER, SHARON UND ROBERT E. FLODEN: Die Berufskulturen von Lehrern. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien (Böhlau) 1991, 41-84
- FEND, HELMUT: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/ Basel (Beltz) 1979<sup>5</sup>
- FENKART, GABRIELE UND MARLIES KRAINZ-DÜRR: „...alles, was der Fall ist.“ Professionalisierung von LehrerInnen durch Fallarbeit. In: Schratz, Michael und Josef Thonhauser: Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Innsbruck (Studien Verlag) 1996
- FERCHHOFF, WILFRIED UND THOMAS KURTZ: Zur Wissensbasierung der Sozialen Arbeit in der Moderne. ([www.fb12.uni-dortmund.de](http://www.fb12.uni-dortmund.de)) 2001
- FEURLE, GISELA; LENK, KARIN; WÄCKEN, MARTINA: Kollegiale Supervision. Methoden, Erfahrungen in der Praxis und ein Fortbildungskonzept. In: Die Deutsche Schule, 95. (2003) 1, S. 99-109
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1995

- FILIPP, SIGRUN-HEIDE UND WALTER BRAUKMANN (HRSG.): Personale Kontrolle und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. In: Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz, Psychologische- Verlags- Union) 1995<sup>3</sup>, 233-251
- FILIPP, SIGRUN-HEIDE: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp Sigrun-Heide und Walter Braukmann (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz, Psychologische- Verlags- Union) 1995<sup>3</sup>, 3-52
- FISCHER, ALOYS (HRSG.): Erziehung als Beruf. In: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn (Ferdinand Schöningh) 1961/ 1921, 155-184
- FISCHER, DIETLIND: Beruf: Lehrerin. Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln. In: Die Deutsche Schule, (89) Heft 4/ 1997, 446-458
- FLICK, UWE: Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992, 11-56
- FLICK, UWE: Triangulation. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim/ München (Beltz, Psychologie Verlags Union) 1991, 432-434
- FLODEN, ROBERT E. UND CHRISTOPHER M. CLARK: Lehrerausbildung als Vorbereitung auf Unsicherheit. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien (Böhlau) 1991, 191-210
- FOERSTER, HEINZ VON: Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Ungewißheit, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Kriftel: Luchterhand 1999<sup>3</sup>, 14-32
- FOERSTER, HEINZ VON: Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg (Carl-Auer Systeme) 1998<sup>2</sup>
- FOERSTER, HEINZ VON: Wissen und Gewissen; Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1993
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA UND ANNEDORE PREGEL (HRSG.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim (Juventa) 1997

- FROSCHAUER, ULRIKE UND MANFRED LUEGER: Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien (WUV-Univ. Verlag) 1998<sup>2</sup>
- FRÜH, WERNER: Analyse sprachlicher Daten. Zur konvergenten Entwicklung „quantitativer“ und „qualitativer“ Methoden. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992, 60-109
- FUCHS, RAINER: Leistungsanspruch und Leistungsmotivation als Wirkfaktoren beim Verfolgen langfristiger Lernprojekte. In: Jucknat, Margarete (Hrsg.): Erfolg oder Misserfolg. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1987, 322-386
- GEBAUER, KARL: Turbulenzen im Klassenzimmer. Emotionales Lernen in der Schule. Stuttgart (Klett-Cotta) 1997
- GEERTZ, CLIFFORD: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1983
- GEHM, THEO: Kommunikation im Beruf. Hintergründe, Hilfen, Strategien. Weinheim/ Basel (Beltz) 1997<sup>2</sup>
- GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT LANDESVERBAND HESSEN: Dienst- und Schulrecht für Hessen. Friedrichsdorf (Mensch und Leben Verlagsgesellschaft) 2002
- GIESECKE, HERMANN: Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung? In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 391-403
- GIESECKE, HERMANN: Didaktik der politischen Bildung. München (Juventa) 1965
- GIESECKE, HERMANN: Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim (Juventa) 1997
- GIESECKE, HERMANN: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim/ München (Juventa) 1987
- GIESECKE, HERMANN: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart (Klett-Cotta) 1998
- GIESECKE, HERMANN: Was heißt wissenschaftliche Ausbildung für pädagogische Berufe? In: Neue Sammlung, (40) Heft 1 / 2000, 83-90
- GIESECKE, HERMANN: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart (Klett-Cotta) 1996

- GIESEKE, WILTRUD: Der Habitus von Erwachsenenbildern: Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 678-713
- GIESEKE, WILTRUD: Durch berufliche Sozialisation zur Professionalität? In: Gieseke, Wiltrud, Hans Tietgens, Ortfried Schöffter, Angela Venth und Carl W Müller (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988, 11-27
- GILDEMEISTER, REGINE UND GÜNTER ROBERT: Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In: Frey, Hans-Peter und Karl Hauser (Hrsg.): Identität: Entwicklungen und psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart (Enke) 1987, 70-85
- GILDEMEISTER, REGINE: Halbierete Arbeitswelten? Gefühlsarbeit und Geschlechterkonstrukte am Beispiel professionalisierter Berufe. In: Supervision, (33) 1998, 48-59
- GLASERSFELD, ERNST VON: Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1996)
- GLASERSFELD, ERNST VON: Wege des Wissens: Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg: Carl Auer (1997)
- GLINKA, HANS-JÜRGEN: Das narrative Interview. Weinheim/ München (Juventa) 1998
- GOLEMAN, DANIEL: Emotionale Intelligenz. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) 1997
- GRÄSER, HORST; ESSER, HELMUT; SAILE, HELMUT Einschätzung von Lebensereignissen und ihren Auswirkungen. In: Filipp Sigrun-Heide und Walter Braukmann (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz, Psychologische- Verlags- Union) 1995<sup>3</sup>, 104-122
- GREWE, NORBERT: Möglichkeiten zur Verbesserung des Klassenklimas- Konzeption und Evaluation einer Lehrerfortbildung. In: Jaumann-Graumann, Olga und Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrberuf. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 78-88
- GRONEMEYER, MARIANNE: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin (Rowohlt) 1996
- GUGGENBERGER, BERND: Das Menschenrecht auf Irrtum. Anleitung zur Unvollkommenheit. München (Carl Hanser) 1987



- GUGGENBERGER, BERND: Fehlerfreundliche Strukturen. In: Universitas. Deutsche Ausgabe, (49) Heft 4/ 1994, 345-355
- GÜNTHER, KARL-HEINZ: An Fällen lernen- Überlegungen zur Kasuistik in der Lehreraus- und fortbildung. In: Bildung und Erziehung, (39) Heft 3/ 1986, 279-293
- GUTTE, ROLF: Lehrer- ein Beruf auf dem Prüfstand. Hamburg (Reinbeck) 1994
- HAMEYER, UWE UND JOCHEN WISSINGER: Schulentwicklungsprozesse. Fragwürdigkeit und Sinn von Qualitätsstandards. In: Ackermann, Heike und Jochen Wissinger (Hrsg.): Schulqualität managen. Neuwied (Luchterhand) 1998, 107-119
- HÄNSEL, DAGMAR: Handlungsspielräume- Portrait einer Freinet Gruppe. Weinheim/ Basel (Beltz) 1985
- HANSEN, HENNING: The Challenge of Subject Integration to teacher Socialization and Professional Development. In: Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen und Wolfgang Bänder (Hrsg.): Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999, 141-148
- HARTMANN, HEINZ UND MARIANNE HARTMANN: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung. In: Kölner Zeitschrift f. Soziologie und Sozialpsychologie, (34) Heft 2/ 1982, 193-223
- HECKMANN, FRIEDRICH: Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter „Texte“. Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992, 142-167
- HEIDACK, CLEMENS: Kooperative Selbstqualifikation und Kompetenzentwicklung der Zukunft. Düsseldorf (Schriftenreihe der Fachhochschule Düsseldorf) 1996
- HEINE, SUSANNE: Über den Luxus der Bildung. ([www.rpi-locum.de/heine.html](http://www.rpi-locum.de/heine.html)) 2001
- HELBLE, ASTRID: ... und in vitro ist Nacht. Vom Scheitern in der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, (20) Heft 119/ 2000, 83-91
- HELLER, KURT A.: Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, Franz E. und Andreas Helmke (Hrsg.): Entwicklung im

Grundschulalter. Weinheim (Beltz, Psychologie Verlags Union) 1997, 181-221

- HELSPER, WERNER: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 521-569
- HEMPEL, MARLIES: Professionalisierung und kindliche Lebenswelt. In: Jaumann-Graumann, Olga und Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrerverberuf. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 192-203
- HENKENBORG, PETER: Politische Bildung als Kultur der Anerkennung: Zum Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Henkenborg, Peter und Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Opladen (Leske und Budrich) 1998, 169-199
- HERRMANN, ULRICH UND HERBERT HERTRAMP: Der Berufsbeginn des Lehrers-der Beginn von welchem Ende? In: Die Deutsche Schule, (92) Heft 1/ 2000 a, 54-65
- HERRMANN, ULRICH UND HERBERT HERTRAMP: Der Lehrer als Lerner. Ein Paradigmenwechsel für die Qualifizierung und Professionalität von Lehrern. In: Pädagogik, (52) Heft 6/ 2000 b, 38-41
- HERRMANN, ULRICH UND HERBERT HERTRAMP: Reflektierte Berufserfahrung und subjektiver Qualifikationsbedarf. Eine Pilotstudie mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in Ulm. Fragestellungen-Vorgehensweise- Ergebnisse. In: Jahrbuch für Lehrerforschung, (1) 1997, 139-163.
- HERRMANN, ULRICH: Bildung durch Wissenschaft? Mythos „Humboldt“. In: Pädagogische Rundschau, (54) Heft 5/ 2000 c, 487-506
- HERRMANN, ULRICH: Lehrer- professional, Experte, Autodidakt. In: Apel, Hans-Jürgen, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen, Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1999, 408-428
- HERRMANN, HARRY: Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992, 110-141

- HERRMANN, HARRY: Narrative Interviews. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim/ München (Beltz, Psychologie Verlags Union) 1991, 182-185
- HESSISCHES INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (HELP): Agenda 21 und Schulen. ([www.bildung.hessen.de](http://www.bildung.hessen.de)) 2001
- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM: Rahmenplan Grundschule. Frankfurt a. M. (Diesterweg) 1995
- HESSISCHES PERSONALVERTRETUNGSGESETZ (HPVG) vom 24. März 1988 (GVBl, 103) zuletzt geändert durch Gesetz vom 20. Juni 2002 (GVBl, 342)
- HESSISCHES SCHULGESETZ vom 17. 6. 1992 (GVBl. I, 233)
- HILLE, MARKUS: Ich bin der Neue...! Ein Überlebenstraining für Referendarinnen und Referendare. Stuttgart (Klett) 2001
- HOFER, URSULA: Wenn Lehrerinnen und Lehrer an Grenzen stoßen. Ansprüche und Realität sind selten deckungsgleich. In: Pädagogik, (50) Heft 2/ 1998, 14-18
- HOFFMEYER- ZLOTNIK, JÜRGEN H. P. (HRSG.): Einleitung: Handhabung verbaler Daten in der Sozialforschung. In: Analyse verbaler Daten: Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992, 1-9
- HOPF, ARNULF: PISA und die Folgen - : Bildungsangebote für sozial benachteiligte Kinder vor und in der Grundschule - Risikogruppen erkennen und fördern. [www.donker-b.de/ofz/download](http://www.donker-b.de/ofz/download), 2002
- HOPPE, FERDINAND: Erfolg und Misserfolg. In: Jucknat, Margarete (Hrsg.): Erfolg oder Misserfolg. Darmstadt (Wiss. Buchgesellschaft) 1930/1987, 7-46
- HORNSTEIN, WALTER UND CHRISTIAN LÜDERS: Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, (35) Heft 6/ 1989, 749-769
- HÖRSTER, REINHARD UND BURKHARD MÜLLER: Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 614-648
- HORSTKEMPER, HEINZ-GÜNTHER: Der Bildungsbegriff bei Klafki. ([www.uni-potsdam.de](http://www.uni-potsdam.de)) 2001
- HOYER, HANS-DIETER: Der Einfluß der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern-

- Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Fallanalyse in Brandenburg. In: Jahrbuch für Lehrerforschung, (1) 1997, 61-75
- HOYLE, ERIC: Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien (Böhlau) 1991, 135-144
- HUBER, GÜNTER L., ARACELI ESTEBARANZ, JOSÉ ALBERTO GONCALVES, CARLOS MARCELO, SUSANNE MAYR UND PILAR MONGORANCE: Cooperative In-Service Training for Cooperative Teaching and Learning. In: Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen und Wolfgang Bänder (Hrsg.): Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999, 183-188
- HUBER, GÜNTER L.: Computerunterstützte Auswertung qualitativer Daten. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Grundlagen, Konzepte und Methoden und Anwendungen. Weinheim/ München (Beltz, Psychologie VU) 1991, 248 ff.
- HÜCKER FRANZ-JOSEF: Was ist NLP? Berlin, [www.nlp.de](http://www.nlp.de):
- HULTSCH, DAVID UND STEVEN W. CORNELIUS: Kritische Lebensereignisse und lebenslange Entwicklung: Methodologische Aspekte. In: Filipp Sigrun-Heide und Walter Braukmann (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz, Psychologische- Verlags- Union) 1995<sup>3</sup>, 72-90
- JAKOB, GISELA (1997): Das narrative Interview in der Biografieforschung. In: Frieberthäuser, Barbara/ Pregel, Annedore (hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, 445-458
- JAUMANN-GRAUMANN, OLGA UND WALTER KÖHNLEIN (HRSG.): Einleitung: Lehrerprofessionalität und Lehrprofession. In: Lehrerprofessionalität und Lehrprofession. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 11-23
- JAUMANN-GRAUMANN, OLGA, ROLF MEYER, ULRIKE STENGERT- SCHAUMBURG UND ASTRID PFEIFFER: Bedarfsgerechte Lehrerbildung durch Verzahnung von erster und dritter Phase. In: Jaumann-Graumann, Olga und Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrprofession. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2000, 89-98

- KÄMPFER, HORST: Balintgruppenarbeit mit Lehrern. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 267-275
- KANDEL, ERIC R., JAMES H. SCHWARTZ UND THOMAS M. JESSELL: Neurowissenschaften. Heidelberg/ Berlin/ Oxford (Spektrum Akademischer Verlag) 1996
- KEMPFFERT, GUY UND HANS-GÜNTER ROLFF: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim/ Basel (Beltz Verlag) 1999
- KIRCHHOF, OLIVER: Perseveration und Gedächtnis: Untersuchungen zum Einfluß von Erfolgs- und Mißerfolgsrückmeldungen auf das Erinnern aufgabenbezogenen und neutralen Wortmaterials. Bielefeld (Dissertation) 1994
- KISS, GÁRBOR: Grundzüge und Entwicklung der Luhmannschen Systemtheorie. Stuttgart (Enke) 1990
- KLEIN, DIETER: Verlusterfahrungen als Lernchance. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 2/ 1996, 7-18
- KLIPPERT, HEINZ: Methoden- Training. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim/ Basel (Beltz) 1999<sup>10</sup>
- KÖNIG, ECKARD: Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung. In: König, Eckard und Peter Zedler: Grundlagen qualitativer Forschung. Bd. 1. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995, 195-206
- KÖNIG, ECKARD: Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: König, Eckard und Peter Zedler: Grundlagen qualitativer Forschung. Bd. 2. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995, 11-29
- KONRAD, KLAUS: Selbstgesteuertes Lernen: Differentielle Effekte unterschiedlicher Handlungsfelder und demographischer Variablen. In: Unterrichtswissenschaft, (28) 2000, 75-91
- KORING, BERNHARD: Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992 b, 171-199
- KORING, BERNHARD: Eine Theorie des pädagogischen Handels: Theoretische und empirisch- hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1989 b

- KORING, BERNHARD: Grundprobleme pädagogischer Berufstätigkeit. Eine Einführung für Studierende. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1992 a
- KORING, BERNHARD: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine Empirisch-hermeneutische Fallstudie. In: Zeitschrift für Pädagogik, (35) Heft 6/ 1989 a, 771-788
- KÖSEL EDMUND UND HELIOS SCHERER: Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Kriftel (Luchterhand) 1999, 105-128
- KÖSEL, EDMUND: Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elzthal- Dallau (Laub) 1993
- KRAPF, BRUNO: Aufgrund von Erfahrungen erfahrungsfähig werden: Handeln- Wahrnehmen- Nachdenken- Planen. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 177-186
- KRAWITZ, RUDI: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Handelns. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1992
- KUCKARTZ, UDO: Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999 a
- KUCKARTZ, UDO: winMAX. Professionelle Version. Handbuch zum Textanalysesystem winMax für Windows 95/98/NT. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1999 b
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Perspektiven der Lehrerbildung. ([www.paedagogik.uni-osnabrueck.de](http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de)) 2000
- KUNZE, INGRID: Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Gegenstand und Impuls für die didaktische Forschung. Gegenstand und Impuls für die didaktische Forschung. In: Die Deutsche Schule, (5) Beiheft 1999, 16-26
- KUPFFER, HEINRICH: Pädagogik der Postmoderne. Weinheim/ Basel (Beltz) 1990
- KURZ-ADAM, MARIA: Professionalität und Alltag in der Erzieherberatung. Entwicklungslinien und empirische Befunde. Opladen (Leske und Budrich) 1997
- LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Methoden und Technik. Bd.2. München (Beltz) 1995<sup>3</sup>,b
- LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Methodologie. Bd.1. München (Beltz) 1995<sup>3</sup>,a

- LANG, MANFRED, CHRISTOPHER DAY, WOLFGANG BÜNDER, HENNING HANSEN, MARCELLA L. KYSILKA, HARM TILLEMA UND KARI SMITH: Teacher Professional Development in the Context of Curriculum Reform. In: Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen und Wolfgang Bänder (Hrsg.): Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999, 121-131
- LAZARUS, RICHARD S. UND SUSAN FOLKMAN: Coping and Adaption. In: Gentry W. D. (Hrsg.): The Handbook of Behavioral Medicine. New York (Guilford) 1984, 282-325
- LEHMANN, BERND (HRSG.): Kindheit, Schulzeit und Erfahrung. In: Kinder-Schule: Lehrer- Schule. Langenau-Ulm (Armin Vaas) 1990, 11-38
- LEMPERT, WOLFGANG UND FRANK ACHTENHAGEN: Entwicklung eines Programmkonzeptes „Lebenslanges Lernen“. In: Unterrichtswissenschaft, (28) Heft 2/ 2000, 144-159
- LENHARDT, GERO: Schulentwicklung und Lehrerethos. In: Neue Sammlung, (34) Heft 2/ 1994, 277-296
- LENZEN, DIETER: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will. Hamburg (Reinbeck) 1999
- LERNEN FÜR DAS LEBEN. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD Publications 2001
- LICHTENSTEIN- ROTHER, ILSE: Schulanfang. Frankfurt a. M./ Berlin/ Bonn/ München (Diesterweg) 1959<sup>6</sup>
- LOCH, WERNER: Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung. In: Homfeldt, Hans Günther: Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1991, 96- 122
- LOHMANN, INGRID: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. In: Lohmann, Ingrid, Sönke Abeldt, Walter Bauer, Gesa Heinrichs, Thorsten Knauth, Martina Koch, Holger Tiedemann und Wolfram Weiße: „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Mainz (Martin Grünewald) 2000
- LORTZ, WILTRUD UND RITA KAUFHOLD: Bildungswege in Hessen: Nr.2 „Grundschule“. Wiesbaden (Hessisches Kultusministerium) 1999
- LOSER FRITZ UND EWALD TERHART: Lehrerausbildung und Lehrerarbeitslosigkeit: Professionalisierung als Problem. In: Bildung und Erziehung, (39) Heft 3/ 1986, 255-262

- LÜDERS, MANFRED: Belehrender und erziehender Unterricht. Über kontingente Wirkungen pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule, (5) Beiheft 1999, 27-43
- LÜDERS, MANFRED: Die Bedeutung der Professionalisierung des Lehrers für die Qualitätssicherung von Schule. In: Schulqualität managen. Neuwied (Luchterhand) 1998, 77-87
- LUHMANN, NIKLAS (HRSG.): Codierung und Programmierung: Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1987, 182-201
- LUHMANN, NIKLAS UND DIETER LENZEN (HRSG.): Vorwort. In: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1997, 7-11
- LUHMANN, NIKLAS UND KARL-EBERHARD SCHORR: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, (25) Heft 3/ 1979, 345-365
- LUHMANN, NIKLAS UND KARL-EBERHARD SCHORR: Hat die Pädagogik das Technologieproblem gelöst? In: Zeitschrift für Pädagogik, (25) Heft 4/ 1979, 799-801
- LUHMANN, NIKLAS UND KARL-EBERHARD SCHORR: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart (Klett) 1979
- LUHMANN, NIKLAS UND KARL-EBERHARD SCHORR: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1982
- LUHMANN, NIKLAS: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2002
- LUHMANN, NIKLAS: Gefahr oder Risiko, Solidarität oder Konflikt. In: Königswieser, Roswita (Hrsg.): Zukunft ohne Harmonieformel. Köln (Dt. Inst.- Verl.) 1996, 38-46
- LUHMANN, NIKLAS: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1997
- LUHMANN, NIKLAS: Die Politik der Gesellschaft. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2000
- LUHMANN, NIKLAS: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme Verlag) 2002
- LUHMANN, NIKLAS: Funktion der Religion. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1982



- LUHMANN, NIKLAS: Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1992
- MACHA, HILDEGARD/ KLINKHAMMER, MONIKA (1997): Auswertungsstrategien methodenkombinierter biographischer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Pregel, Annedore (hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa, 569-583
- MAGENHEIM, JOHANNES: Informatische Bildung und Medienbildung. (www.uni-paderborn.de) 2001
- MANGELSDORF, MAREI: Die Vielfalt für das didaktische Handeln nutzen. In: Burk, Karlheinz, Marei Mangelsdorf, Udo Schoeler u.a. (Hrsg.): Die neue Eingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim/ Basel (Beltz) 1998, 51-84
- MARINOFF, LOU: Sokrates' Couch. Philosophie als Medizin der Seele. Düsseldorf (Patmos) 2000
- MARKOWITZ, JÜRGEN: Verhalten im Systemkodex. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichtes. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1986
- MAROTZKI, WINFRIED: Über einige Annahmen des Verständnisses menschlicher Lern- und Bildungsprozesse aus konstruktivistischer Sicht. In: Marotzki, Winfried und Heinz Sünker (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft- Moderne- Postmoderne. Bd. 2. Weinheim (Deutscher Studien- Verlag) 1993, 54-79
- MATTHES, EVA: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch- konstruktiven Pädagogik und Didaktik. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1992
- MATURANA, HUMBERTO R. UND FRANCISCO J. VALERA: Der Baum der Erkenntnis. München (Goldmann) 1987
- MAYRING, PHILIPP: Analyseverfahren erhobener Daten. In: Flick, Uwe, Ernst von Kardoff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel und Stephan Wolff (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim/ München (Beltz, Psychologie Verlags Union) 1991, 209-213
- MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München (Psychologie- Verlags Union) 1990
- MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1988

- MCLAUGHLIN, MILBREY, YEE WALLIN UND SYLVIA MEILING: School as a Place to have a Career. In: Lieberman, Ann (Hrsg.): Building a Professional Culture in Schools. New York/ London (Teachers College Press) 1988
- MEASOR, LYNDIA: Critical Incidents in the Classroom: Identities, Choices and Carrers. In: Ball, Stephen J. und Ivor F. Goodson (Hrsg.): Teachers' Lives and Careers. London/ Philadelphia (The Falmer) 1983, 61-77
- MESSNER, HELMUT: Wissen und Anwenden. Zur Problematik des Transfers im Unterricht. Stuttgart (Klett-Cotta) 1978
- MORAWIETZ, HOLGER: Fehler kreativ nutzen, Streß verringern, Unterricht öffnen. In: Pädagogik und Schulalltag, (52) Heft 2/ 1997, 232-245
- MÜLLER, OTTO-WALTER: Denkmuster und Handlungssteuerung in der Schule. Schwierige Situationen neu sehen lernen. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1993
- MUTZECK, WOLFGANG UND WALDEMAR PALLASCH (HRSG.): Lehrertraining: Strukturen und Aspekte. In: Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 11-21
- NAGEL, ULRIKE: Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Opladen (Leske und Budrich) 1997
- NESTMANN, FRANK: Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. Berlin/ New York (Walter de Gruyter) 1988
- NETZ, TILMANN: Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese der beruflichen Identität. Frankfurt a. M. (Lang) 1998
- NEUWEG, GEORG HANS: Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft, (28) Heft 3/ 2000, 197-217
- NICKEL, HORST: Ein allgemeines Basistraining für Lehrer und Erzieher. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 162-176
- OELKERS, JÜRGEN UND HARM PRIOR: Soziales Lernen in der Schule. Königstein/ Ts. (Scriptor) 1982
- OELKERS, JÜRGEN: Sind deutsche Schulen entwicklungsfähig? Vortrag auf der Tagung „Bildungserwachen? Pisa und die Folgen.“ 6. Münchner Bildungsforum, am 29. November 2002 im Kulturzentrum Gasteig in München. ([www.paed.unizh.ch/ap/vortraege.html](http://www.paed.unizh.ch/ap/vortraege.html)) 2002
- OERTER, ROLF: Einleitung. In: Unterrichtswissenschaft, (28) Heft 3/ 2000, 194-196

- OEVERMANN, ULRICH: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 70-182
- OLBRICH, ERHARD: Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In: Filipp Sigrun-Heide und Walter Braukmann (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim (Beltz, Psychologische Verlags Union) 1995<sup>3</sup>, 123-138
- OSER, FRITZ: Selbstwirksamkeit und Bildungsinstitution. In: Edelstein, Wolfgang (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg (Asanger) 1995, 63-73
- OTT, BERND: Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens. Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. Berlin (Cornelsen) 2000<sup>2</sup>
- PALLASCH, WALDEMAR: Sequentielles Training didaktischer Fertigkeiten. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 50-62
- PAULUS, JOCHEN: Kriminelle Kinder- immer öfter, immer früher. In: Bild der Wissenschaft, Heft 9/ 2001, 74-79
- PETER, ANDREA: Modeling Teachers Professional Development. In: Lang, Manfred/ Olson, John/ Hansen, Henning und Wolfgang Bünder (Hrsg.): Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999, 209-220
- PETERS, TOM: Kreatives Chaos. Die neue Management- Praxis. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1988
- PFEFFER, THOMAS: Das „zirkuläre Fragen“ als Forschungsmethode zur Luhmannschen Systemtheorie. Heidelberg (Carl-Auer-Systeme) 2001
- PHILIPP, ELMAR UND HANS-GÜNTER ROLFF: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim/ Basel (Beltz) 1998
- PIAGET, JEAN: Das moralische Urteil beim Kinde. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) 1990<sup>2</sup>
- POPPER, KARL: Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1972/1993

- PRANGE, KLAUS: Intention als Argument. In: Luhmann, Niklas und Karl Eberhard Schorr: Zwischen Absicht und Person. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1992, 58-101
- PRESSESERVICE SWR: Baden-Württemberg will die ZVS abschaffen. Wissenschaftsminister Klaus von Trotha im Interview mit SWR Jugendangebot DASDING. ([www.swr-online.de/presse/archiv/2001/06/08/1154](http://www.swr-online.de/presse/archiv/2001/06/08/1154)) 2001
- PURMANN, ERNST: Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: Burk, Karlheinz, Marei Mangelsdorf, Udo Schoeler u.a. (Hrsg.): Die neue Eingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim/ Basel (Beltz) 1998, 85-106
- RABE-KLEBERG, URSULA: Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 276-302
- RAMSEGER, JÖRG: Lehrerbildung heute: wissenschaftlich, wissenschaftsorientiert oder berufsspezifisch? In: Neue Sammlung, (40) Heft 1/ 2000, 91-97
- REDEKER, SIBYLLE: Belastungserleben im Lehrerinnenberuf: eine Untersuchung der Arbeitserfahrung von Lehrerinnen der Sekundarstufe II. Frankfurt a. M. (Lang) 1993
- REISER, HELMUT: Sonderpädagogik als Serviceleistung? ([www.home.t-online/home/havemann.de](http://www.home.t-online/home/havemann.de)) 2000
- REPPEL, CHRISTA: Den Schulalltag gestalten- mit Hilfe von Supervision. Manchmal sind neue Weichenstellungen einfach erforderlich. In: Pädagogik, (51) Heft 6/ 1999, 21-23
- RESCH, MARTIN: Wenn Arbeit krank macht... . Frankfurt a. M. (Ullstein) 1994
- RISEBOROUGH, GEORG F.: Pupils, Teachers Carrers and Schooling: An Empirical Study. In: Ball, Stephen J. und Ivor F. Goodson (Hrsg.): Teachers Lives and Careers. London/Philadelphia (The Falmer) 1983, 202-265
- RITTELMAYER, CHRISTIAN: Gute und schlechte Lehrerinnen und Lehrer. Erfahrungen von Studierenden und Vorschläge zur Weiterbildung. In: Die Deutsche Schule, (92) Heft 2/ 2000
- ROLFF, HANS-GUENTER: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/ München (Juventa) 1995<sup>2</sup>
- ROTH, HEINRICH: Begabung und Lernen. Stuttgart (Klett) 1976<sup>10</sup>, 17-67

- RUDOW, BERND: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern (Hans Huber) 1994
- RUMPF, HORST: Abschied vom Stundenhalten. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 472-500
- RÜTZEL, JOSEF: Qualifizierung von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern für die berufliche Bildung Benachteiligter. Das Darmstädter Ergänzungsstudium. In: Die Berufsbildende Schule. 47 (1995) 9, S. 288-291
- RÜTZEL, JOSEF; BIERMANN, HORST: Berufliches Lernen offener gestalten. In: Berufsbildung. 49 (1995) 34, S. 3-9
- RÜTZEL, JOSEF; FASSAUER, UWE: Differenzierung und Flexibilisierung in der beruflichen Bildung. Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. In: Berufsbildung. 54 (2000) 62, S. 3-8
- SAGEDER, JOSEF: Bildungstheoretische Modelle. ([www.stangltaller.at/Arbeitsblaetter](http://www.stangltaller.at/Arbeitsblaetter)) 2001
- SCARTH, JOHN: Handlungsstrategien von Lehrern: Übersicht und Kritik. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien (Böhlau) 1991, 23-40
- SCHAARSCHMIDT, UWE UND ANDREAS W. FISCHER: Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2001
- SCHAARSCHMIDT, UWE UND ANDREAS W. FISCHER: Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte (Information über ein Forschungsprojekt an der Universität Potsdam). Potsdam (Manuskript des Autors) 2001
- SCHAEFFER, DORIS: Tightrope Walking, Handeln zwischen Pädagogik und Therapie. In: Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 200-229
- SCHÄFFTER, ORTFRIED: Bildungsexperten der Praxis. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 1988, 76-117

- SCHAUB, HORST UND ZENKE, KARL: Wörterbuch der Pädagogik. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) 2002<sup>5</sup>
- SCHELANDER, ROBERT: Lernen aus dem Irrtum. Lernpsychologische Ansätze bei Karl Popper. In: Schulfach Religion, (7) Heft 3-4, 1988, 695-716
- SCHICKENTANZ, CHRISTINE: Erinnerungen. ([www.ewf.uni-erlangen.de/masterstudiengang/Didaktische\\_Analyse\\_Demo/demo\\_schickentanz\\_christine/Erinnerungen.html](http://www.ewf.uni-erlangen.de/masterstudiengang/Didaktische_Analyse_Demo/demo_schickentanz_christine/Erinnerungen.html)) 2001
- SCHLEE, JÖRG/ MUTZECK, WOLFGANG (HRSG.): Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In: Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer. Heidelberg (Edition Schindele) 1996, 9-22
- SCHMID, RAHEL S. Stressbewältigung in komplexen Problemsituationen. Die Wechselbeziehung zwischen subjektiver Wahrnehmung und Coping Reaktionen vor dem Hintergrund der Persönlichkeit. Zürich (Dissertation) 1997
- SCHMIDT-GRUNERT, MARIANNE: Sozialarbeitsforschung konkret: problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau (Lambertus) 1999
- SCHNEIDER, PETER: Lernen und Arbeiten im Team. Band 2: Handbuch Bielefeld (Bertelsmann) 1998
- SCHNEIDER, PETER: Lernen und Arbeiten im Team. Band 3: Ergebnisse u. Abschlussbericht. Bielefeld (Bertelsmann) 1996
- SCHÖNIG, WOLFGANG: Forschen in der Schulentwicklung? Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Aufgaben bewältigen könnten. In: Die Deutsche Schule, (91) Heft 4/ 1999, 424-436
- SCHÖNKNECHT, GUDRUN: Innovative LehrerInnen und ihre Persönlichkeit. Professionelle Entwicklung als lebenslanges Lernen. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis- Befunde der Forschung. Seelze/ Velber (Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung) 1999, 116-119
- SCHÖNWÄLDER, HANS-GEORG: Pädagogik- Referenzwissenschaft praktischer Pädagogen an unseren Schulen? In: Lehrerarbeit: eine vergessene Dimension der Pädagogik. GEW- Forum (Freiburg) 1987, 15-35
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Hamburg (Rowohlt) 1998
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN: Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg (Rowohlt) 1998

- SCHÜTZE, FRITZ: "professional schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK?" Kassel: Zentrale Druckerei. 1988
- SCHÜTZE, FRITZ: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 183-275
- SCHWÄNKE, ULF: Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozeß. Weinheim (Juventa) 1988
- SELIGMAN, MARTIN: Pessimisten küsst man nicht. Optimismus kann man lernen. München (Knaur) 1993
- SHULMAN, LEE S.: Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/ Wien. (Böhlau) 1991, 145-160
- SIEBERT, HORST: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied (Luchterhand) 1999
- SONNECK, GERNOT: Krisenintervention und Suizidverhütung. Wien (UTB) 2000
- SPALLEK, ROSWITHA: Große Hilfe für kleine Chaoten. Ein Ratgeber bei kindlichen Aufmerksamkeitsstörungen. Düsseldorf/ Zürich (Walter) 2000
- SPITZER, MANFRED: Geist im Netz. Heidelberg/ Berlin/ Oxford (Spektrum Akademischer Verlag) 1996
- SPREY-WESSING, THEA (HRSG.) Identität und Professionalität im Erzieherberuf. Ansprüche an die Fortbildung. München (Profil) 1988
- STAHL, UTA: Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995
- STICHWEH, RUDOLF: Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtung aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 36-48

- STICHWEH, RUDOLF: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 49-69
- STOLZ, GERD E.: Lehrerverhalten, Lehrereinstellung, Lehrerpersoenlichkeit-Ergebnisse neuer empirischer Untersuchungen. In: Die Realschule, (91) Heft 3/ 1983, 156-167
- STRAUSS ANSELM UND JULIET CORBIN: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim (Beltz) 1996
- STRAUSS, ANSELM: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München (Fink-UTB) 1994
- TANNER, HANNES: Einstellungsänderungen während der Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Sozialisation von Schweizer Primarlehrern. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1993
- TAUSCH, REINHARD: Die Förderung des persönlichen Lernens des Lehrers - notwendig für persönliches und fachliches Lernen der Schüler. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 276-292
- TENORTH, HEINZ-ELMAR: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, Hans-Jürgen, Klaus-Peter Horn, Peter Lundgreen und Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn (Julius Klinkhardt) 1999, 429-461
- TENORTH, HEINZ-ELMAR: Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, (35) Heft 6/ 1989, 809-824
- TERHART, EWALD, KURT CZERWENKA, KARIN EHRLICH, FRANK JORDAN UND HANS JOACHIM SCHMIDT: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. (Peter Lang) 1994
- TERHART, EWALD: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup> b, 448-471
- TERHART, EWALD: Developing a Professional Culture. In: Lang, Manfred, John Olson, Henning Hansen, Wolfgang Bünder (Hrsg.): Changing Schools/ Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Louvain (Garant) 1999 a, 23-39



- TERHART, EWALD: Lehrerberuf und Professionalität. In: Dewe, Bernd, Wilfried Ferchhoff und Frank-Olaf Radtke (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen (Leske und Budrich) 1992, 103-131
- TERHART, EWALD: Lehrerprofessionalität. In: Rolff, Hans-Günther (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim (Dt. Studien Verlag) 1995, 225-266
- TERHART, EWALD: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Weinheim/ München (Juventa) 1996, 171-201
- VENTH, ANGELA: Berufseinführung und Fortbildung als Elemente professioneller erwachsenenpädagogischer Berufsausübung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 1988, 118-132
- VOß, REINHARD (HRSG.): Lebenserfahrung passiert, wenn Geschichten zu Personen passen. Supervision mit berufs- und lebenserfahrenen Lehrerinnen. In: Die Schule neu erfinden. Kriftel (Luchterhand) 1999, 272-281
- WAGNER, HANS-JOSEF: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim (Beltz) 1998
- WAHL, DIETHELM, FRANZ E. WEINERT UND GÜNTHER L. HUBER: Psychologie für die Schulpraxis. München (Kösel) 1997<sup>6</sup>
- WAHL, DIETHELM: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1991
- WAHRIG, GERHARD: Deutsches Wörterbuch. Gütersloh/ Berlin/ München/ Wien (Bertelsmann) 1975
- WATZLAWICK, PAUL, JANET H. BEAVIN UND DON D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Bern/ Stuttgart/ Toronto (Hans Huber) 1985<sup>7</sup>
- WATZLAWICK, PAUL: Die Unsicherheit unserer Wirklichkeit. München (Serie Piper) 1988
- WATZLAWICK, PAUL: Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn. München (Serie Piper) 1995
- WEIMER, HERMANN UND JULIANE JACOBI: Geschichte der Pädagogik. Berlin (Walter de Gruyter) 1992

- WEINBERGER, SABINE: Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe. Weinheim/ Basel (Beltz Edition Sozial) 1998<sup>8</sup>
- WEIßENO, GEORG: Politikdidaktik aus der Perspektive von Fachleiterinnen und Fachleitern. Ein Beitrag zum Austausch von Profession und Wissenschaft. In: Henkenborg, Peter und Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Der alltägliche Politikunterricht. Opladen (Leske und Budrich) 1998, 201-216
- WENZEL, HARALD: Die Ordnung des Handelns. Talcott Parsons' Theorie des allgemeinen Handlungssystems. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1990
- WERNET, ANDREAS: Professioneller Habitus im Recht. Untersuchungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Strafrechtspflege und zum Professionshabitus von Strafverteidigern. Berlin (Ed. Sigma) 1997
- WIDLAK, HERWIG: Praxisschock. Das Scheitern der Anwendung von Wissen. Bildung und Erziehung, (36) Heft 2/ 1983, 213-225
- WIECHMANN, JÜRGEN: Die pädagogische Selbsterneuerung von Schulen. Eine Untersuchung der Schulentwicklung in einer Region. Kiel (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) 1994
- WIEDEMANN, PETER: Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim (Beltz, Psychologie Verlags Union) 1991, 440-445
- WILDT, JOHANNES: Professionalisierung durch Lehrerbildung. Die universitäre Lehrerbildung auf der Suche nach neuer Identität. (www.sommerschule.gew.de) 2000
- WIMMER, MICHAEL: Zerfall des Allgemeinen- Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno und Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handels. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1999<sup>3</sup>, 404-447
- WOLFF, KARIN: Elterninfo Nr.4 zum neuen Schuljahr (Hessisches Kultusministerium) 2003
- ZENKE, KARL G.: Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von PraxislehrerInnen. In: Lehren und Lernen, (24) 1998, 3, S. 3-17
- ZENKE, KARL G.: Wider den Unsinn von der „begabungsgerechten“ Hauptschule. In: Neue Sammlung, (43) 2003, 297-314

- ZIEP, KLAUS-DIETER: Der Dozent in der Weiterbildung. Professionalisierung und Handlungskompetenz. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1990
- ZIFREUND, WALTER: Training des Lehrverhaltens (Microteaching); Konzept, Entwicklungsstand und Perspektiven. In: Mutzeck, Wolfgang und Waldemar Pallasch (Hrsg.): Handbuch zum Lehrertraining. Weinheim/ Basel (Beltz) 1983, 25-36
- ZINNEKER, JÜRGEN: Sorgende Beziehung zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, Dieter und Niklas Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt (Suhrkamp) 1997, 199-227

## 7.5. Versicherung

Hiermit versichere ich, dass ich die Dissertation selbstständig angefertigt habe, wörtliche wie inhaltliche Entlehnung kenntlich gemacht sind und außer den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden.

Außerdem war die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule noch einer anderen akademischen Prüfung oder Staatsprüfung.

Darmstadt, den 19. Apr. 2004

Thomas Bürger